



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS

UNA CALA EN LA COMPRESIÓN LECTORA EN NIVEL SECUNDARIA

PROYECTO DE TESINA
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LETRAS HISPÁNICAS
PRESENTA

IRIS ROSALÍA BLANCO RAMOS

ASESORA: DRA. LILIÁN CAMACHO MORFÍN



MÉXICO, D.F.

2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS:

A la Universidad Nacional Autónoma de México que me abrió sus puertas para darme una formación académica y el impulso para ser mejor día a día.

A la doctora Lilián Camacho Morfín por su paciencia y por haber confiado en mí.

A mis sinodales: Elena Armijo Canto, Mariana Ozuna Castañeda, Lucila de Nuestra Señora y Luis Alfonso Romero Gámez por ayudarme de una manera muy cálida a que este proyecto pudiera concretarse.

DEDICATORIAS:

A mi madre, porque a ella le debo mucho de lo que he logrado hasta ahora.

A mi esposo, que valientemente ha aceptado el reto de compartir la vida conmigo y el gran compromiso de formar una familia juntos.

A mis dos grandes tesoros que son el motor de mi vida: Cielo y Didier.

A mi Doctora, así le llamo, Raquel Marques porque sin su apoyo no habría logrado concluir este sueño.

Índice

Introducción.....	6
 Capítulo I. Panorama actual de la comprensión lectora en México	
1.1 La comprensión lectora como una necesidad básica de aprendizaje.....	11
1.2. Sociedad del conocimiento y resultados escolares en México.....	12
1.2.1. Evaluaciones Internacionales: PISA.....	12
1.2.1.1. Los procesos de comprensión lectora.....	14
1.2.1.2. Los tipos de textos.....	15
1.2.1.3. Los resultados de PISA en México	16
1.2.2. Evaluaciones nacionales.....	17
1.2.2.1. El Examen Nacional de Logro Académico de los Centros Escolares (ENLACE)	18
 Capítulo 2. Leer, lectura y su comprensión	
2.1. ¿Qué es leer?	20
2.1.2. ¿Qué es alfabetizar?	23
2.2. La comprensión lectora	25
2.2.1. Los niveles de la comprensión lectora	28
2.2.2. Factores que intervienen en el acto de leer	29
2.2.2.1. El lector	30
2.2.2.2. El texto	31
2.2.2.3. El contexto.....	33
2.3. Enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora	34
2.3.1. El modelo <i>bottom-up</i>	35
2.3.2. El modelo <i>top down</i>	35
2.3.3. El modelo interactivo	36
2.4. Las tensiones entre los propósitos y alcances de la escuela y la realidad	40

Capítulo 3. La educación secundaria

3.1. Breve panorama histórico de la secundaria en México	42
3.1.1. La reforma educativa de 1993	44
3.1.2. La reforma del 2006 a la educación secundaria.....	45
3.2. La enseñanza del español en el Plan de Estudios 2006 (características básicas)...	47
3.3. El adolescente: sujeto a quien va dirigida la enseñanza secundaria.Su desarrollo cognitivo: la etapa del pensamiento formal	50
3.3.1. Desarrollo de la personalidad y desarrollo social	55
3.4. ¿Los adolescentes no leen?	57

Capítulo 4. Propuesta: estrategias para promover la comprensión de textos en alumnos de secundaria

4.1. ¿Qué es una estrategia?	65
4.2. Estrategias básicas para la comprensión lectora	67
4.3. Estrategias y actividades de dominios específicos	74
4.3.1. Propuesta 1. Actividades para mejorar la comprensión lectora:	74
4.3.1.1. Actividades para mejorar la atención	75
4.3.1.2. Actividades para trabajar los conocimientos previos	75
4.3.1.3. Actividades para descubrir la estructura del texto	77
4.3.1.4. Actividades para elaborar y reorganizar la información	78
4.3.1.5. Actividades para la síntesis y la identificación de las ideas principales	80
4.3.2. Propuesta 2. Estrategias para resumir un texto	82
4.4. La evaluación de la comprensión lectora	85
4.4.1. Aspectos básicos a considerar en la evaluación	86
4.4.2. Actividades o mecanismos de evaluación	88
Conclusiones	91
Bibliografía	94

Introducción

Un tema que en la actualidad se ha vuelto preocupante en el ámbito de la educación básica es el de la comprensión lectora, sobre todo a partir de los resultados que han obtenido algunos estudiantes en las evaluaciones internacionales que se vienen aplicando en años recientes; de éstas, la más representativa es la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) y el examen ENLACE (Examen Nacional de Logro Académico de los Centros Escolares), aunado a lo anterior los datos obtenidos en la Encuesta Nacional de Lectura sobre hábitos lectores realizada en 2006, por parte del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes vinieron a acrecentar las inquietudes sobre el tema, a tal grado que las discusiones que se han generado al respecto consideran que los niveles de comprensión lectora en la educación básica revela, si no un fracaso al menos sí una crisis del sistema educativo.

La competencia lectora, como se señala en los círculos culturales y educativos, es la llave que permite el acceso al conocimiento razón por la cual una sociedad, un grupo o un individuo que no lee no podrá participar en el mundo, ni entenderlo, ni tener una verdadera autonomía de pensamiento en sociedades tan complejas como las que caracterizan al nuevo siglo; por lo tanto, la lectura y la escritura constituyen el medio educativo por antonomasia para la transmisión de la cultura elaborada y codificada; asimismo, otro de sus aportes fundamentales es que le permite al individuo elaborar su universo subjetivo para construirse a sí mismo.

Si bien en materia de política educativa y cultural las instituciones a las que les compete el desarrollo educativo impulsan acciones encaminadas a reducir el analfabetismo para que mayores sectores de la población puedan apropiarse de las competencias lecto-escritoras, y si bien se ha ampliado la cobertura de educación básica y se ha situado a la lectura dentro de uno de los objetivos centrales por considerar que es uno de los ejes para la formación integral, en el fondo la realidad es que los estudiantes han aprendido a leer de una sola vez y para siempre, sin que haya un aprendizaje constante; tal situación ocurre porque durante mucho tiempo se ha supuesto que por el simple hecho de que alguien aprenda a leer se puede garantizar la comprensión de los textos, e implica que puede usar sin problemas la lectura para aprender a

partir de textos distintos y más complejos, y que para ello sólo le basta conocer unas pocas técnicas para acercarse y apropiarse de éstos.

Los modelos teóricos actuales que estudian el proceso de la lecto-escritura, como el modelo interactivo¹, sostienen que esta suposición simplista no es real, y señalan que, una vez que se aprende a leer, el proceso aprendizaje continúa a lo largo de la vida del individuo, por lo tanto que leer es un proceso complejo que va más allá de la mera decodificación de signos y requiere del conocimiento y empleo de diversas estrategias que permitan comprender a profundidad un texto; precisamente en este tenor se orienta el propósito principal de la presente tesina: evidenciar la necesidad que tiene el docente de dominar estrategias básicas que pueden enseñarse en la escuela.

En su sentido más general, las estrategias se consideran una serie de acciones que se realizan para que el individuo logre construir un significado al leer un texto²; por lo tanto, se describen tales estrategias en este trabajo y se expone qué las identifica, también se presentan propuestas de carácter didáctico tales como:

- Releer
- Decodificar con fluidez
- Comprender los objetivos o propósitos explícitos e implícitos de la lectura
- Activar los conocimientos previos
- Distinguir lo que es fundamental de lo que es poco relevante en relación con los propósitos de la lectura
- Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su correspondencia con los conocimientos previos y lo que le dicta el sentido común
- Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión, la recapitulación periódica y la autointerrogación
- Elaborar y probar inferencias de tipo diferente tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones
- Construir el significado global
- Evaluar e integrar la nueva información

¹ El modelo interactivo concibe la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en interacción con el texto, de aquí su nombre. Lector y texto tienen la misma importancia, aunque otorga gran importancia a los conocimientos previos del lector a la hora de enfrentarse a cualquier tipo de texto. El lector relaciona la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de comprensión.

² Joan Serra Capallera y Carles Oller Barnada, "Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria", en María Teresa Bofarrull et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, 2ª edición, España, GRAÓ, 2005, pp. 38-41 (Claves para la innovación educativa).

La relevancia de las estrategias radica en que son herramientas fundamentales para lograr una eficiente comprensión lectora. No por nada se concibe al lector como un estratega, pues la lectura no es un proceso automático, sino estratégico; esto es, que en función del objetivo que se persigue se desarrollan los elementos en los cuales se ha de poner mayor atención, se determina la cantidad de conocimientos previos que están en juego, así como el grado de reestructuración del contenido, para hacerlo congruente con los esquemas mentales que se tienen como lector. Por lo anterior es posible afirmar que comprender un texto implica penetrar en su significado, es construir una representación propia del texto y de las interpretaciones e inferencias que se desprenden de la lectura. Para llegar a este fin se deben poner en juego todos los recursos cognitivos, estrategias y habilidades que van desde la decodificación hasta la autorregulación de lo que se pretende comprender.

Con la finalidad de cumplir con el propósito principal se ha considerado estructurar la investigación de la siguiente manera: en el primer capítulo se ofrece un panorama o diagnóstico actual de la comprensión lectora dentro del contexto educativo mexicano; una vez justificada la relevancia del lenguaje en el proceso de aprendizaje y definida la competencia lectora, se presenta el diagnóstico sustentado en la evaluación PISA y la evaluación nacional y ENLACE, no sólo se pretende recuperar los resultados, sino también las características esenciales de cada tipo de prueba, de tal forma que esto permita saber qué criterios considera cada una para evaluar la comprensión lectora.

En lo que compete al segundo capítulo se ha incorporado al principio un breve repaso histórico que permitirá conocer cómo se enseñaba a leer y qué se leía en el país; en seguida se definen los conceptos eje de esta investigación, tales como alfabetismo, lectura y comprensión, de igual forma se presentan los modelos prevaecientes en la enseñanza de la lectura; se muestran también los principales niveles que se hacen presentes en el proceso de comprensión lectora, así como los factores que intervienen en el acto lector. Al final del capítulo se hacen algunas reflexiones sobre la brecha que existe entre el plano real de la escuela y sus propósitos formales, y se hace referencia a algunas estrategias lectoras a partir de identificar las habilidades de lectores expertos.

Como la propuesta general está encauzada a un contexto educativo y una población escolar específica, el tercer capítulo aborda aspectos históricos básicos de la educación secundaria y las características principales de las últimas dos reformas educativas realizadas en este nivel, la de 1993 y, la más reciente, la de 2006, tema en el que se destacan cuestiones particulares sobre la asignatura de español y sus bases conceptuales y pedagógicas. Por la importancia que tiene el adolescente al que va dirigida la educación secundaria, se incluyen aspectos sobre su desarrollo cognitivo y social, pero también del de su personalidad; por último, se analizan las condiciones por las que en esta etapa de vida se lee poco, para derivar así algunas reflexiones necesarias dentro del ejercicio docente.

La propuesta que se desarrolla en el cuarto capítulo va dirigida a estudiantes de secundaria. El interés en este nivel educativo surge porque, todo parece indicar, la lectura en la educación secundaria es una actividad fundamental para el desarrollo de capacidades que tienen mayor complejidad cognitiva y para, de este modo, acceder a conocimientos de carácter abstracto. Cuando los estudiantes de primaria pasan a secundaria se supone que han alcanzado una competencia lectora satisfactoria; sin embargo la realidad es que al realizar diversas tareas asignadas por el profesor los alumnos de este nivel académico muestran dificultades para comprender un texto, lo que trae como resultado elevados índices de reprobación en diversas materias y malos resultados en evaluaciones de carácter nacional e internacional. Esta situación refleja una gran disparidad entre los objetivos escolares y la realidad.

La propuesta planteada pretende que a través de la asignatura de español se pueda ir subsanando la problemática señalada. Al respecto es preciso considerar que tanto el enfoque comunicativo de español, como el enfoque que tiene que ver con las prácticas sociales del lenguaje (incorporado en la reciente reforma) establecen como una prioridad la adquisición de la lengua escrita y el desarrollo paulatino de la comprensión lectora para la construcción de aprendizajes significativos. El aplicar la lectura y la escritura como un proceso de comunicación funcional y como una práctica social dentro de un contexto cotidiano fomenta una actitud reflexiva y analítica del lenguaje.

En la propia práctica docente se ha observado la importancia que tiene la comprensión lectora para que los alumnos accedan al conocimiento y sean constructores de sus propios aprendizajes, si bien éste no es el único elemento determinante que permite acceder al

conocimiento, sino que existen otras variables de tipo psicológico, físico emocional, para lograrlo.

Por último, el presente trabajo pretende contribuir con el compromiso profesional al exhortar al docente a hacer una reflexión pedagógica de la lectura, con atención a procesos y desarrollo de habilidades y competencias acordes con las necesidades actuales; además, se busca enfatizar las condiciones presentes en materia de comprensión lectora dentro del contexto educativo en lo que respecta a la población adolescente, principalmente, así como desarrollar una propuesta general para que ésta lleve a cabo el aprendizaje de estrategias.

Capítulo I. Panorama actual de la comprensión lectora en México

La fuente más potente, nutrida y accesible de la cultura reside en el “mundo escriturado”. Es un universo de narraciones impresionantemente rico, variado, siempre disponible (por su cercanía, accesibilidad y facilidad de uso) y dispuesto a ser interpretado y revivido. La lectura es la tarea pedagógica fundamental para penetrar en ese mundo codificado. Si la cultura nos constituye en seres humanos y nos inserta creativamente en una tradición, si una parte esencial de la misma es la que se halla depositada para ser interpretada constantemente en codificaciones escritas, las lecturas que hagamos son los materiales de nuestra propia construcción como animales culturales. Educación y ejercicio de la lectura son una misma realidad.³

I.1. La comprensión lectora como una necesidad básica de aprendizaje

La *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"* realizada en Jomtien-Tailandia en 1990 puso de manifiesto una renovada conciencia y compromiso internacional respecto a la importancia y urgencia de acrecentar los esfuerzos e impulsar nuevas políticas y estrategias en materia de educación; también consagró las bases de un nuevo estilo de desarrollo educativo; es en este contexto en el que se desarrolló el concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, es decir, brindar a niños y jóvenes las herramientas que puedan serles útiles en la vida adulta, considerando, sobre todo, que para muchos la educación básica será la única a la que podrán acceder; por lo tanto, se considera que la escuela es formadora de habilidades fundamentales y procesos de razonamiento superiores, indispensables para que el estudiante se enfrente a los grandes problemas del presente siglo, caracterizado por constantes transformaciones económicas, tecnológicas y culturales.

He aquí lo que en dicha conferencia se dijo respecto a las necesidades básicas de aprendizaje:

Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar

³ Jimeno Sacristán, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, 2ª edición, España, Morata, 2001, p. 109.

plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.⁴

En este rubro la lectura viene a ser una de las herramientas esenciales para un desempeño social efectivo.⁵ La lectura, en particular, se considera uno de los cimientos vitales tanto para la adquisición de conocimientos más avanzados como para la participación del individuo en una sociedad del conocimiento cada vez más desarrollada.

1.2. Sociedad del conocimiento y resultados escolares en México (panorama actual de la comprensión lectora en la educación básica)

La Conferencia Mundial de 1990 motivó a distintos organismos y gobiernos de diversos países a impulsar acciones encaminadas a evaluar sus sistemas educativos; así, la evaluación adquiere una importancia mayor como elemento fundamental de todo esfuerzo de mejora. Por ello en la década de los noventa se aplicaron evaluaciones tanto de carácter internacional como nacional.⁶ Sin embargo, las evaluaciones implementadas a alumnos de educación básica a partir del año 2000 son las que en la actualidad más difusión y representatividad han tenido.

1.2.1 Evaluaciones internacionales (PISA)

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a la cual se incorporó México desde 1994, es el principal proyecto de evaluación internacional en el cual ha participado el país desde el año 2000.

⁴ Consultado en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> el 18 de septiembre de 2008.

⁵ Al respecto, derivado de un análisis crítico a las propuestas de la Conferencia Mundial de 1990, la misma autora señala: "La categorización de la lectura y escritura como 'herramientas esenciales para el aprendizaje' sugiere la visión tradicional de una y otra como meras técnicas y destrezas, y no como conocimiento a ser adquirido. El lenguaje verbal y las matemáticas no pueden ser vistos como 'herramientas', dado que uno y otra tienen valor formativo y pertinencia por sí mismos. Lectura, escritura y expresión oral son parte de un todo que es el lenguaje, y deberían ser entendidas de esta manera, como competencias lingüísticas". *Ibid.*, p. 54.

⁶ En lo que respecta al primer tipo, México participó en dos evaluaciones: en 1995, con el Third International Mathematics and Sciences Survey (TIMSS) y en 1997, con el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) realizado por la UNESCO. En el plano nacional destacan la Evaluación de los Factores de Aprovechamiento y Preparación Profesional de Carrera Magisterial, así como los Exámenes de Ingreso a la Educación Media Superior (CENEVAL) y el Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Nivel Secundaria.

PISA es un programa diseñado para evaluar e incidir de manera específica en la política educativa y aporta sistemáticamente datos, informes, análisis y reportes dirigidos a la sociedad en general y a quienes toman decisiones respecto a los asuntos más relevantes de la política educativa.

El objetivo principal de PISA es evaluar las aptitudes o competencias que los estudiantes necesitarán a lo largo de su vida, es decir, mide qué tanto están capacitados para enfrentar los requerimientos de la sociedad del conocimiento. La población a la que va dirigida esta prueba la componen estudiantes de 15 años que se encuentran por ingresar a la educación media superior o están a punto de incorporarse a la vida laboral, razón por la cual evalúa el resultado acumulado de 9 a 10 grados de escolaridad, lo cual implica una valoración sobre el conjunto de la educación básica; entonces, PISA consiste en una serie de pruebas que no evalúan conocimientos en sí mismos, sino ciertas competencias intelectuales que sólo se pueden desarrollar de forma sistematizada en la escuela, éstas son: comprensión plena de lo que se lee y su utilización en las operaciones de razonamiento, la aplicación de las matemáticas para representar problemas, inferir y argumentar a partir de datos y conceptos fundamentales de las ciencias; por ello, se concentra en tres áreas o dominios: matemáticas, ciencias naturales y comprensión lectora.

Como se observa, la evaluación PISA se basa en conceptos clave: competencia y *literacy* (que se traduce como alfabetización). Dada la relevancia que tiene el primero se presenta una definición a continuación:

El concepto de competencia se refiere a un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son importantes para participar eficazmente en diferentes contextos sociales. Es decir, la competencia apunta a la capacidad para poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas y situaciones. Además, es importante considerar que la adquisición de competencias es un proceso que dura toda la vida y no sólo se obtiene a través de la escuela o el aprendizaje formal, sino mediante la interacción con los demás. Las competencias también se identifican como habilidades complejas⁷.

⁷ INEE/SEP, *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*, México, SEP, 2005, p. 16.

A partir de esta definición, PISA establece estándares de manera independiente a las particularidades de cada nación, lo cual supone un conjunto básico de competencias cuyo dominio se convierte en un requisito indispensable para la inserción social, laboral, política y cultural de las personas. Respecto al área de la competencia lectora, PISA parte del hecho de que ésta es: "...la capacidad para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar eficazmente en la sociedad. La lectura desde la perspectiva de PISA es vista como un proceso activo que implica no sólo la capacidad para comprender un texto sino la de reflexionar sobre el mismo a partir de las ideas y experiencias propias".⁸

Con ello se entiende que la lectura es algo más que un conjunto de estrategias específicas que puede evaluarse a partir de la decodificación de signos o el encadenamiento de significados, que es una capacidad más compleja. Es importante también señalar que al evaluar la comprensión lectora PISA tiene en cuenta dos aspectos fundamentales: los niveles de comprensión y los tipos de textos.

1.2.1.1 Los procesos de comprensión lectora.

Para PISA leer representa algo más que decodificar palabras y encadenar sus significados; algunos modelos explican los procesos implicados en la comprensión lectora y coinciden en que ésta es un proceso multinivel, es decir, el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo. La comprensión correcta y cabal de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura. Para lograrlo, PISA considera tres aspectos fundamentales de la lectura:

- **Recuperar información:** Se entiende como la ubicación de uno o más fragmentos de información en un texto. Ello requiere que el lector considere el texto como un todo o desde una perspectiva global.

- **Interpretar textos:** Se define como la capacidad de construir significados y generar inferencias a partir de una o más partes de un texto. Requiere que los lectores amplíen sus impresiones iniciales procesando lógicamente la información, y así, conseguir una comprensión más completa y específica de lo leído.

⁸ INEE/SEP, *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*, México, SEP, 2005, p. 16.

▪ **Reflexionar y evaluar textos:** Es la capacidad de relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos o las ideas propias. Requiere que el lector vincule la información que se encuentra en un texto con conocimientos procedentes de otras fuentes.⁹

Considerados los anteriores aspectos, se cubren las distintas destrezas cognitivas necesarias para conseguir una lectura efectiva.

1.2.1.2 Los tipos de textos

Al evaluar la comprensión lectora, PISA toma en cuenta como elemento importante el hecho de que existen grandes diferencias en el comportamiento de los lectores ante un mismo texto y que, a su vez, la comprensión de un mismo lector varía ampliamente en relación con distintos tipos de textos. A dichos textos PISA los clasifica en continuos y discontinuos.

1) Textos continuos. Se organizan en oraciones y párrafos, es decir, están escritos en prosa. A su vez éstos se dividen en: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos.

2) Textos discontinuos. Son textos que presentan la información de forma diferente en función de su estructura; entre éstos se encuentran los formatos, los avisos y anuncios, los cuadros y gráficos, los diagramas, las tablas y matrices, y los mapas.¹⁰

Esta clasificación textual se completa con la finalidad del texto, esto es, con los diferentes contextos o situaciones en que se utilizan. PISA señala cuatro situaciones:

- a) lectura para uso privado o personal (novelas, textos de ficción, cartas, etcétera.);
- b) lectura para uso público (documentos oficiales, informes, etcétera.);
- c) lectura para uso ocupacional (manual de instrucciones, formularios, etcétera.); y
- d) lectura para uso educativo (libros de texto, ejercicios, etcétera.).¹¹

En la evaluación los estudiantes deben comprender la información y responder a diversas preguntas y tareas exigentes. Por ejemplo: se presenta un esquema en forma de árbol denominado “Población activa”, del cual se derivan cinco preguntas: una para obtener

⁹ INEE/SEP, *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*, México, SEP, 2005, p. 16. *Ibid.*, p. 18.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 6 y 7.

¹¹ *Ibid.*, p. 8.

información, dos de reflexión y otras dos de interpretación. La tarea del estudiante es leer con atención el texto y responder preguntas de comprensión acerca del propósito de éste y de la información específica.

Por lo tanto, PISA evalúa comportamientos deseables al nivel de un lector competente del mundo contemporáneo. No se preocupa por saber si esas competencias se han enseñado o no, sino más bien trata de incidir a través de los resultados de evaluación sobre los países involucrados, para que estas competencias sean enseñadas; por lo mismo, la evaluación tiene impacto sobre el currículo y sobre la organización de la enseñanza dentro de los sistemas educativos.

1.2.1.3. Los resultados de PISA en México

Ahora bien, en lo que respecta a los resultados obtenidos por parte de los estudiantes mexicanos evaluados por PISA durante los años 2000 y 2003, se destaca que, según informes de la OCDE, México se encuentra por debajo del promedio estadístico, en lo que corresponde a la habilidad lectora: se colocó en el último lugar de los países participantes, lo cual indica muy bajos resultados en este rubro.

De acuerdo con información del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) respecto a los resultados obtenidos en dicha evaluación en ambos años, “Pocos alumnos mexicanos alcanzan los niveles más altos de competencia que definen las escalas de las pruebas PISA, y de una gran cantidad se clasifica en el nivel más bajo o por debajo de él. Esto significa que la mayoría jóvenes de 15 años de nuestro país carecen de las competencias mínimas para una vida plena y productiva en la sociedad del conocimiento”.¹²

Esta situación resulta preocupante ya que PISA mide los niveles de desempeño y quienes se ubican en el nivel I (es decir, en el más bajo) presentan serias dificultades para emplear la lectura como una herramienta eficaz para aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas.

Los principales resultados obtenidos por parte de los alumnos evaluados por PISA, son los siguientes:

Los resultados de este estudio muestran que menos del 1% de los estudiantes mexicanos de 15 años logró alcanzar el quinto nivel de aptitud lectora; ello significa que sólo este bajísimo

¹² Rafael Vidal y Ma. Antonieta Díaz, *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*, México, INEE, 2004, p. 178.

porcentaje de jóvenes es capaz de contestar adecuadamente preguntas que requieren competencias lectoras complejas, tales como evaluar críticamente la información contenida en un texto con el que se tiene poca familiaridad, formular hipótesis con base en conocimiento especializado, o asimilar conceptos contrarios a las expectativas de sentido común.

En contraste, el 28% de los estudiantes mexicanos se ubica en el primer nivel de comprensión lectora, lo cual significa que sólo son capaces de completar tareas poco complejas de lectura, tales como localizar una pieza de información, identificar el tema principal de un texto, o establecer una conexión simple con el saber cotidiano. Pero, más grave aún es que el 16% de nuestros estudiantes ni siquiera logró un puntaje suficiente para alcanzar este primer nivel de desempeño, lo que indica que tienen serias dificultades para usar la lectura como herramienta efectiva para adquirir y ampliar conocimientos y habilidades en otras áreas.

Para este 44% de jóvenes que no rebasa el primer nivel de comprensión lectora, la probabilidad de que puedan obtener suficiente provecho de sus oportunidades educativas actuales y futuras es riesgosamente baja.¹³

Referir cifras y porcentajes que apoyan la prueba PISA no demerita ni niega el punto de vista literario que se pueda aplicar al proceso de lectura; ésta sería otra vertiente que implicaría no sólo desviarse del objetivo final de la tesina, sino tal vez un estudio aparte.

I.2.2. Evaluaciones nacionales

En el país se ha aplicado un número considerable de evaluaciones a la población estudiantil de educación básica a partir de la creación del INEE en 2002. Este tipo de pruebas fueron aplicadas durante los años 2003-2004 y sirvieron para valorar las habilidades de comprensión lectora y matemáticas en alumnos de sexto grado de primaria y tercero de secundaria. Su objetivo principal fue detectar en qué medida los alumnos evaluados habían adquirido las habilidades lectoras contempladas en los objetivos establecidos por la SEP dentro de los Planes y Programas de Estudio.

Respecto a los resultados obtenidos aquí, esta Secretaría informa lo siguiente: “Los resultados de las pruebas nacionales aplicadas en 2003 indican que 24% de los alumnos de tercer grado de secundaria tiene un pobre desarrollo de sus competencias lectoras y que la

¹³ Olac Fuentes Molinar, “La educación secundaria, 1993-1999. Elementos de evaluación y perspectivas”, en: *La situación actual de la secundaria en México*, México, SEP, 2003, pp. 8 y 9 (Material de Lectura. Banco Nacional de Cursos de Actualización 2003-2004)

mitad de los estudiantes muestra un desempeño desfavorable en el área de razonamiento matemático”.¹⁴

1.2.2.1. El Examen Nacional de Logro Académico de los Centros Escolares (ENLACE)

Se aplicó por primera vez en 2006 y está dirigido a estudiantes de tercero a sexto grado de primaria y tercero de secundaria, enfocándose, al igual que los anteriores, a evaluar conocimientos de las asignaturas de español y matemáticas.

De acuerdo con la SEP las características generales de este examen son las siguientes:

- Es una prueba objetiva.
- Está centrada en el conocimiento, por lo tanto, su enfoque tiene como soporte a los planes y programas de estudio oficiales.
- Es estandarizada.
- Está construida exclusivamente con preguntas de opción múltiple, con cuatro opciones de respuesta cada una.
- Cada campo de conocimiento está conformado por 50 reactivos como mínimo y 74 como máximo.
- Cada año en que se ha aplicado se ha construido una prueba distinta.¹⁵

En cuanto a la estructura general de la prueba, es importante mencionar que de acuerdo con información que se presenta en la página electrónica de ENLACE, lo relacionado con la asignatura de español contempla la utilización de cuatro tipos de textos:

- 1) Textos informativos (artículos de divulgación científica, ensayos, noticias),
- 2) Literarios (cuentos, poemas, fragmentos de novelas),
- 3) Epistolares (carta formal), y
- 4) Textos portadores (anuncios).¹⁶

Al utilizar estos tipos de texto la prueba busca evaluar los niveles de comprensión lectora, que consiste en analizar e interpretar textos, y dentro de la cual se contemplan:

¹⁴ Juan Domingo Argüelles, *Ustedes que leen. Controversias y mandatos, equívocos y mentiras sobre el libro y la lectura*. México, Océano, 2006, p., 35.

¹⁵ Cfr. www.examenenlace2007.com.mx.

¹⁶ Cfr. www.examenenlace2007.com.mx.

- Anticipar y precisar el significado de palabras y expresiones haciendo uso de una interpretación del contexto.
- Estrategias de lectura según el texto que se lee: literario, periodístico, científico u otro.
- La concordancia de género y de número como requisito de la redacción clara.
- Las oraciones coordinadas.
- Las oraciones subordinadas.
- Uso de nexos subordinantes.
- La función de los nexos en un texto;
- Las palabras cuya función es servir de nexos
- Las conjunciones
- El uso de las preposiciones.
- Funciones del párrafo en un texto (introducción, transición, conclusión).
- La metáfora.¹⁷

En general, el tipo de preguntas que dan cuerpo a la prueba difiere mucho de las del examen PISA, tanto en lo que compete a la complejidad de éstas como a su construcción y las opciones de respuesta.

Por último, es necesario mencionar que la prueba ENLACE aplicada a jóvenes que cursan el último grado de Educación Media Superior (EMS) tiene características básicas que permiten identificar cosas en común con la prueba PISA; por ejemplo, esta prueba “evalúa dos competencias que son fundamentales para el buen desempeño de los jóvenes tanto en la educación superior, como en el mercado de trabajo y en el ámbito social: la Comprensión Lectora y la Habilidad Matemática”¹⁸; por lo anterior, se precisa que la prueba no evalúa contenidos de los planes de estudio de la EMS.

¹⁷ Cfr. www.examenenlace2007.com.mx.

¹⁸ *Ibid.*

Capítulo 2. Leer, lectura y su comprensión

Este capítulo está dedicado a abordar las definiciones de los conceptos que son la esencia de la presente investigación, así como a presentar las principales posturas teóricas y metodológicas involucradas en su estudio.

Antes es necesario incorporar algunas referencias para comprender el concepto de lectura; esto permitirá identificar las diversas corrientes que se han encargado de estudiar los procesos de la comprensión lectora. Como bien dice Ferreiro, “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos”, por tal razón, el conocimiento de las acciones concretas emprendidas para alfabetizar a la población a lo largo de la historia son un referente valioso para este estudio.

La lectura ha evolucionado de formas muy diferentes en cada época, en que, por supuesto, las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales han tenido influencias decisivas. En el fondo, toda la recuperación histórica se ha hecho tomando en cuenta lo que afirma Bombini G:

“Las investigaciones en historia de la lectura vienen realizando aportes interesantes en relación con los distintos modos en que las sociedades, las comunidades, las instituciones, los lectores individuales han ido construyendo sus relaciones con el mundo de la cultura escrita; este conocimiento constituye un marco de referencia enriquecedor para desnaturalizar ideas y representaciones cristalizadas respecto de lo que entendemos como el «buen» leer y escribir”.¹⁹

Ante esta realidad se han originado diversos estudios encaminados a indagar sobre la definición del acto lector, sobre la noción de alfabetización, sobre el aprendizaje de la lectura y escritura y sobre las metodologías empleadas para cada caso. Lo que se revisará a continuación es precisamente parte de ello, de tal forma que, a pesar de esta situación, sea posible saber si las actuales propuestas contribuyen al desarrollo de las capacidades lingüísticas que demandan las condiciones actuales.

2.1. ¿Qué es leer?

Como ya se ha observado, la lectura, como hecho cultural, es dinámica; no siempre se ha leído igual ni lo mismo. Además, leer es un concepto que por sí mismo encierra muchos significados e

¹⁹ Gustavo Bombini, “La lectura como política educativa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, 2008, p. 29, documento electrónico: <http://www.rieoei.org/rie46a01.pdf>. Consultado el 8 de septiembre de 2008.

involucra diversidad de aspectos, o sea que para definir este concepto se podrían encontrar múltiples referencias que se diferenciarían por la perspectiva epistemológica y teórica desde la que se parta; por ejemplo, durante algún tiempo (años sesentas y setentas), leer era sinónimo de lectura oral y si a partir de ello se lograba una pronunciación clara, se asumía que el texto había sido comprendido, es decir, la lectura representaba sólo la acción de decodificar; este tipo de prácticas utilizadas para enseñar a leer y escribir tuvo gran penetración en los inicios del proceso de alfabetización escolar donde la oralización y el trazado de copia eran las estrategias más sobresalientes de acceso a la lectura, que en el fondo respondían a una concepción acumulativa del aprendizaje; no obstante, aquí se acotará la definición a dos posturas contemporáneas, de algún modo coincidentes, respecto al significado de la comprensión lectora. La primera definición es de Carbajal Pérez y Ramos García:

Leer, interpretar y comprender activa y críticamente un mensaje a través de un proceso dialógico de confrontación entre la experiencia, las ideas previas y del conocimiento lector y las informaciones que proporcionan el texto y el contexto dentro del cual se realiza este proceso. Esta confrontación otorga un papel activo en el proceso de lectura, en el que se realizan múltiples transacciones entre sus conocimientos y la información que ofrece el texto y el contexto de lectura²⁰.

La segunda definición, aportada por Solé desde la perspectiva interactiva, es la más completa ya que engloba la postura de diversos autores. Y dice:

[...] leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.²¹

En síntesis, desde estas posturas, considero que leer es más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos; se trata más bien de un acto de razonamiento dirigido a la construcción e interpretación de un mensaje escrito a partir de la información que proporciona el mensaje escrito y de los conocimientos previos del sujeto lector.

²⁰ Francisco Carbajal Pérez, y Joaquín Ramos García (Coords.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. Vol. I, España, MCEP, 1999, p. 54.

²¹ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, 11ª edición, España, GRAÓ, 2000, p. 18.

Por tanto el aprendizaje de la lectura (y también de la escritura) no puede ser entendido como la mera adquisición de un código gráfico que se relaciona con un código acústico, sino que se trata del desarrollo de la capacidad de elaborar y utilizar la lengua escrita en las situaciones y para las funciones de uso social.

De esta forma, la lectura es un proceso mental en el que es imposible dissociar las dos etapas de adquisición y utilización y, en consecuencia, no se debería hacer distinción en el ámbito de la escuela entre aprender a leer (decodificación) —tradicionalmente adjudicado a los primeros niveles escolares— y leer para aprender (comprensión).²² —objetivo de niveles posteriores—. A este respecto es importante mencionar que en la primera forma la lectura cumple una función como *objeto de conocimiento*, es decir, se comprende el sistema de escritura en sí, así como los elementos que debe manejar el lector para poder usar la lengua escrita; en la segunda forma cumple una función como *instrumento de aprendizaje*, lo cual significa que la lectura o la lengua escrita se convierta en un instrumento útil que permite realizar un acercamiento a la cultura letrada y permite seguir aprendiendo de una manera autónoma en una multiplicidad de situaciones.²³ Es en este segundo caso —leer para aprender— en donde se pone en juego una serie de estrategias las cuales serán desarrolladas en el último capítulo.

Si bien la idea anterior engloba el significado más general del acto lector, construido con las aportaciones teóricas de diversos autores, es conveniente incorporar una definición más de lo que es leer, pero desde una perspectiva poético-literaria, pues así descubre planteamientos básicos que más adelante se abordarán. Ésta es:

Leer es, en un sentido amplio, develar un secreto. El secreto puede estar cifrado en imágenes, en palabras, en trozos privilegiados de ese *continuum* que llamamos 'realidad'. Se

²² Ampliando lo relativo a este punto, al realizar las actividades que se ponen en juego al leer o al interrogarnos respecto a qué hacemos cuando leemos, se identifican dos niveles básicos. En el primero entran las actividades implicadas en asignar un significado (lingüístico-léxico) a los símbolos escritos, es decir, en reconocer las palabras; además, intervienen las que conjugan estos significados de las palabras hasta alcanzar la interpretación plena del texto; éstas vienen siendo las relacionadas con el aprender a leer. Por su parte las actividades que permiten leer para aprender y que están implicadas en el segundo nivel, tienen que ver con la comprensión de textos. Todo ello indica que ambos procesos se dan de forma simultánea, lo cual quiere decir que, como se reiterará más adelante, aunque la lectura no es una actividad de simple dominio del proceso descodificador, sí es necesario la adquisición de este tipo de procesos (por ejemplo, reconocimiento de las letras, las sílabas, palabras); si estos procesos no se ejecutan con una adecuada eficacia, los procesos posteriores podrán verse afectados.

²³ Estas dos funciones que se le atribuyen a la lectura, viene a ser el equivalente a lo que E. Ferreiro ante su preocupación por el crecimiento del analfabetismo funcional, señala: la necesidad de alfabetizar no sólo para la escuela y sino también alfabetizar para la vida ciudadana.

lee cuando se develan los signos, los símbolos, los indicios. Cuando se alcanza el sentido, que no está hecho de la suma de los significados de los signos sino que los engloba y los trasciende. El que lee llega al secreto cuando el texto *le dice*. Y el texto, si le dice, entonces lo modifica. El lector entra en relación con el texto. Es él el que *le hace* decir al texto, y el texto *le dice* a él exclusivamente. Lector y texto se construyen uno al otro.²⁴

Y más adelante la misma autora refiere tres momentos que comprende el acto lector.

- El texto que está ahí para el primer desciframiento (misterio inicial).
- El texto descifrado (qué dice)
- Y el texto (por fin leído) qué nos dice. Qué entra en diálogo con lo que somos y por lo tanto nos modifica.²⁵

A partir de lo expuesto se puede afirmar que leer es una actividad que implica procesos perceptivos, cognitivos y psicolingüísticos sumamente complejos, caracterizados, entre otras cosas, por presentarse en un *continuum* de transacciones entre pensamiento y lenguaje en donde, a partir de un texto determinado (ya sea de tipo narrativo, descriptivo, expositivo, instructivo, etc.), el lector, asumiendo una posición activa, busca encontrarle un sentido, es decir comprenderlo.

2.1.2. ¿Qué es alfabetizar?

De acuerdo con la UNESCO²⁶ la alfabetización se ha definido e interpretado de múltiples maneras, las cuales han evolucionado con el correr del tiempo bajo la influencia de los trabajos de investigación y las prioridades en materia de políticas internacionales y nacionales. Este concepto se enfoca sobre todo a las competencias de lectura y escritura. El mismo documento muestra diversas definiciones del concepto de alfabetización, resultado de la evolución que ha tenido. Las más importantes son las siguientes:

- I) La que el mismo organismo definía en 1958, poco después de llevar a cabo la primera encuesta mundial sobre la educación de adultos: “Está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir –comprendiéndolo– un enunciado simple y breve que guarda relación con su vida cotidiana”.

²⁴ Graciela, Montes, *La frontera indómita en torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, FCE/SEP, 2003, p. 83. (Biblioteca para la actualización del maestro).

²⁵ *Ibid.*, p. 84.

²⁶ Documento electrónico:

http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=43048&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm.

Consultado el 15 de agosto de 2008.

- 2) La que adopta en 1978 y que se derivaba de la función que, desde la década de los 60, los países otorgaban a la alfabetización como fundamental para el crecimiento económico y el desarrollo nacional: “Está alfabetizada funcionalmente toda persona que puede realizar todas las actividades en las que es necesaria la alfabetización para propiciar un funcionamiento eficaz de su grupo o comunidad y permitirle seguir utilizando la lectura, la escritura y el cálculo con miras a su desarrollo individual y el de la comunidad”.
- 3) La definición más reciente y que es la elaborada en el marco de acción del Foro Mundial de Educación (año 2000) y a partir de la resolución adoptada en 2002 por la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Decenio de la Alfabetización (2003-2012): “La alfabetización es esencial para que todo niño, joven y adulto, adquiera los conocimientos esenciales para la vida cotidiana que les permitan hacer frente a los problemas con que pueden tropezar en la vida y representa un avance fundamental en la educación básica, que es un medio indispensable para la participación eficaz en las sociedades y la economía del siglo XXI”.²⁷

No está de más recordar que el proyecto PISA utiliza el concepto de alfabetización (o *literacy*) como uno de los conceptos claves y en su definición considera que es más que simplemente leer y escribir puesto que se refiere de manera más amplia a: “[...] un tipo de formación que dota a los estudiantes de un bagaje intelectual suficiente para afrontar los retos de la vida real y adulta. La alfabetización, entonces, abarca conocimientos y habilidades necesarias para una participación social plena”.²⁸

O como bien lo dice Cassany: “La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura porque la literacidad estudia la epidermis (la ortografía o fraseología), pero también las raíces (las formas de pensamiento) y los frutos (los valores y las representaciones transmitidas)”.²⁹

Queda por añadir que la alfabetización no sólo implica los procedimientos de lectura y escritura sino que también representa entender el lenguaje en su totalidad, significa escuchar, hablar, leer y escribir, es decir, la capacidad de comunicarse es la suma de estas cuatro habilidades lingüísticas; en el mismo sentido, con base en lo planteado por Goodman; en una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje: el oral y el escrito, los cuales son paralelos y por lo mismo son capaces de lograr la comunicación, lo que los diferencia son las circunstancias

²⁷ Documento electrónico:
http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=43048&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html .
Consultado el 22 de mayo de 2008.

²⁸ PISA para docentes. *La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México, INEE/SEP, 2005, pp. 15 y 16.

²⁹ Daniel Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, España, Anagrama, 2006, p. 39.

de uso: la oralidad se lleva a cabo cara a cara y la escritura se utiliza para comunicarnos a través del tiempo y el espacio.³⁰

Todo esto no significa más que reconocer que lectura y escritura son dos procesos mutuamente interdependientes y que, por sí mismos, constituyen al lenguaje como un sistema de comunicación que permite aprender, mediante la lectura, la manera como se han de exponer los pensamientos de forma oral y escrita. En este sentido, además se debe entender que la adquisición de la lectura, y sobre todo su uso, a diferencia de la expresión oral, implica un modo más complejo, formal y organizado de emplear el lenguaje; por ejemplo, para un niño aprender a leer no sólo supone la adquisición de un nuevo sistema para acceder al léxico-oral, sino nuevas formas de utilizar el lenguaje.

2.2. La comprensión lectora

Sean las que fueren las contribuciones de nuestro sistema educativo a lo largo del siglo XX, cada vez está más claro que no ha conseguido desarrollar y extender una pedagogía generalizada para la comprensión, de tal forma que todos los estudiantes gocen de oportunidades para evaluar y aplicar sus ideas, contemplar los conocimientos desde diversos puntos de vista o alcanzar niveles de logro escolar efectivos. Los estudiantes a quienes se enseña para la comprensión son capaces de valorar y defender sus ideas con un razonamiento riguroso sustentado sobre evidencia, investigar independientemente en torno a un problema, utilizar estrategias provechosas de indagación, realizar trabajos de calidad y satisfacer criterios aceptables en sus resultados escolares. Y la utilización que hacen de lo aprendido para resolver problemas con los que no se han encontrado previamente es la mejor demostración de su comprensión.³¹

Las definiciones presentadas sobre el proceso lector coinciden en algo esencial: que además de decodificar, leer necesariamente representa comprender; en este sentido, y de acuerdo con lo presentado, comprender es un proceso de construcción de significados acerca del texto, implica además una participación activa del lector, siendo necesario para ello que éste encuentre sentido al efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, para lo cual deberá conocer qué va a leer y para qué va a leerlo, que disponga de diversos recursos tales como: conocimiento previo, confianza en sus propias posibilidades que le permitan tener éxito en la lectura; que el individuo se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura. La confluencia de todas estas variables permitirá que se dé en realidad la comprensión de un texto.

³⁰ Kenneth S. Goodman, "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982, p. 36.

³¹ Linda Darling-Hamont, *El derecho de aprender, crear buenas escuelas para todos*, México, SEP, 2002, p. 145 (Biblioteca para la actualización del maestro).

Lo anterior tiene que ver con otras referencias obligadas en el tema de la comprensión lectora; se trata de las aportaciones hechas por Cooper, entre las cuales destaca lo siguiente:

- La comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en interacción con el texto, por lo tanto, esta interacción es el fundamento de la comprensión.
- Ésta se logra a través de experiencias acumuladas previas del individuo, lo cual representa que sus conocimientos previos (esquemas) influyen de manera determinante en la comprensión.³²

También entre las definiciones de comprensión lectora destacan las aportaciones de la doctora Ana María Maqueo:

La lectura no sólo se relaciona con el aprendizaje, también lo hace con el desarrollo del pensamiento y de las capacidades cognitivas superiores como las reflexivas y críticas.

Una persona que aprende a leer –leer como comprender no como descodificar- es un individuo que aprende a pensar, a generar ideas, a relacionarlas o compararlas con otras ideas o con experiencias anteriores, a analizarlas, a deducir, inferir y comprender.³³

Para Golder y Gaonac’h, la comprensión es una competencia de alto nivel que requiere, por ejemplo, la utilización de los conocimientos para construir hipótesis sobre el texto y establecer inferencias para comprender las relaciones entre las distintas oraciones.³⁴ Mientras que las competencias de bajo nivel sólo se basan en el aprendizaje repetitivo, como lo es establecer correspondencia entre distintos grupos de letras y sonidos.

Comprender implica también la existencia de un aprendizaje significativo ya que, como lo señala Solé: “Cuando leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente”.³⁵ Lo cual implica que se da un proceso de integración efectiva de la nueva información en los esquemas de conocimiento del individuo, es decir, queda mejor incorporada en la memoria para su posterior recuperación.

Dada la importancia que tiene aquí el concepto de aprendizaje significativo, cabe agregar lo que dice Coll al respecto:

Para que un aprendizaje sea significativo deben cumplirse las condiciones señaladas por Ausbel: el contenido de aprendizaje debe ser potencialmente significativo, tanto desde el

³² David Cooper, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, España, Visor, 1990, p. 73, (Ministerio de Educación y Ciencia).

³³ Maqueo, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, Limusa, 2005, p. 207

³⁴ Caroline Golder y Daniel Gaonac’h, *Leer y comprender. Psicología de la lectura*, 2.ª edición, México, Siglo XXI, 2003, p. 54.

³⁵ Isabel Solé, *op. cit.*, p. 39.

punto de vista lógico (el contenido debe ser portador de significados) como desde el punto de vista psicológico (debe haber en la estructura cognoscitiva del alumno elementos relacionables de forma sustantiva y no arbitraria con el contenido); y el alumno ha de tener una disposición favorable para realizar aprendizajes significativos sobre el contenido en cuestión.

[...] La atribución de sentido se relaciona, a su vez, con los componentes motivacionales, afectivos y relacionales del acto de aprendizaje. Construcción de significados y atribución de sentido son pues dos aspectos indisolubles del aprendizaje escolar.³⁶

El proceso lector depende del propósito del lector, de la cultura social, de los conocimientos previos, del lingüístico, de las actitudes y de los esquemas conceptuales de los individuos, y las características del texto son importantes también lo son las características del lector; por ello hay que tomar en cuenta lo que sostiene K. Goodman al respecto: “Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen”.³⁷

Queda precisado así que el dominio del proceso lector implica desde su base la comprensión, ya que lo que no se comprende sólo puede ser memorizado y, por lo tanto, olvidado con facilidad. Lo que no se comprende dificulta el aprendizaje, lo vuelve tedioso y termina por disminuirlo. Como bien dice el mismo autor:

Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos. En este sentido el desarrollo del lenguaje oral y escrito no son realmente muy diferentes. Ambos dependen del desarrollo del proceso a través de su utilización funcional.³⁸

De lo dicho hasta aquí, se puede concluir que la comprensión lectora tiene tres rasgos esenciales:

³⁶ César Coll, *¿Qué es el constructivismo?*, Argentina, Magisterio del Río de la Plata, 1997, pp. 35 y 36 (colección Magisterio I).

³⁷ Kenneth S. Goodman, “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982, p.,18.

³⁸ *Ibid.*, p. 27.

1. **El referido a la naturaleza constructiva de la lectura:** para que se dé una adecuada comprensión del texto, es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee. Lo cual significa que es necesario que el lector lea las diferentes partes de un texto como una totalidad, dándole significado e interpretaciones personales mientras lee.

2. **En la lectura se da un proceso de interacción con el texto,** lo cual quiere decir que el lector trae consigo un conjunto de conocimientos, experiencias y actitudes que influyen sobre los significados que atribuye al texto y a sus partes.

3. **La comprensión lectora es un proceso estratégico** en el que el lector va modificando su estrategia lectora o la manera como lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer, su motivación o interés, el tipo de texto, etcétera.

2.2.1. Los niveles de la comprensión lectora

En tanto que leer es algo más que decodificar palabras y encadenar sus significados existen diferentes niveles por los que debe pasar un lector para lograr la comprensión cabal de un texto y que además le permitan recabar información, elaborar una interpretación y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura. Algunos autores han identificado los diversos niveles que intervienen en el proceso de comprensión lectora. A partir de las aportaciones de Pérez Z. se recuperan los que considero más importantes; éstos son:

El nivel literal. En este nivel el lector se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser, por ejemplo, de detalle: identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales. Por lo mismo, serán dos capacidades fundamentales las que aquí se aplicarán: el reconocimiento y el recuerdo. En general, el término *literal* representa que se recordarán hechos tal y como aparecen en el texto.

Nivel inferencial. Este nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. De esta manera se buscan relaciones que van más allá de lo leído, se explica el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con los saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Nivel crítico. Este nivel implica la lectura crítica o un juicio valorativo del lector, por lo tanto, se emiten juicios sobre el texto leído, se acepta o rechaza pero con fundamentos. La

lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

Nivel apreciativo. Tiene que ver con el impacto psicológico y estético que el texto produce en el lector. A partir de aquí se dan diversas reacciones ante el texto, tales como: se da una respuesta emocional con el contenido del texto; una identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía; una reacción hacia el uso del lenguaje del autor, entre otras.³⁹

2.2.2. Factores que intervienen en el acto de leer.

Los factores básicos que intervienen en el proceso de la comprensión lectora son dos: el lector y el texto. Entre ambos en todo momento se da un proceso interactivo o una transacción. A partir del texto el lector construirá un significado.

Al respecto es importante señalar que si bien el texto recibe un tratamiento más exhaustivo pues se toma como punto de partida para organizar una serie de actividades acordes con los ámbitos de conocimiento de las respectivas áreas, no se debe olvidar al lector y al contexto como instancias que posibilitan una lectura comprensiva más completa; tampoco hay que olvidar que: “[...] el significado intelectual y afectivo que el lector extrae de su encuentro con el texto está condicionado, además por su *particular configuración mental como sujeto*, por las características del texto que lee y las peculiaridades del contexto en que realiza la lectura. Y, por otro, *la combinación variada de libros y el hecho de leer con objetivos diferentes*, da lugar a experiencias de desigual valor y significado”.⁴⁰

Entonces en realidad son tres y no dos los componentes básicos que intervienen en el acto de leer: el lector, el texto y el contexto.

³⁹ Ma. Jesús Pérez Z., “Evaluación de la comprensión lectora. Dificultades y limitaciones”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, México, 2005, pp. 121-138.

⁴⁰ Víctor Moreno, *Leer para comprender*, España, Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, 2003, p. 24. Documento electrónico: <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/leer.pdf>. Consultado el 19 de octubre de 2008.

2.2.2.1. El lector

La mayoría de las veces se le otorga el papel más relevante al texto; sin embargo, se olvida precisamente que quien da vida al texto es el lector. El texto sin lector existe, pero como objeto inerte; sólo recobra sentido cuando alguien lo mira, cuando alguien lo siente, cuando alguien lo comprende, cuando alguien lo interpreta; así como cada página es única, irrepetible, específica, también cabe apuntar que los lectores no son uniformes ni homogéneos. Son únicos.

Si se trata que el alumnado adquiera mayor responsabilidad lectora y el profesorado menos, hay que considerar que esta autonomía la aprende el lector, no se improvisa; de aquí la importancia de conocer cuáles son los procesos mentales y afectivos que subyacen en el hecho de leer, así como lo que el alumnado necesita para lograr una verdadera autonomía lectora.

Desde el punto de vista de la psicolingüística, Smith determina que “La lectura no sólo es una actividad visual, tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido. Son esenciales dos fuentes de información para la lectura, la información visual y la información no visual”.⁴¹

También se debe tomar en cuenta que para el lector cobra mucha importancia la intención de la lectura, porque se lee con diferentes fines, además del primordial que es el de obtener información.

[...] siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad. El abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado: evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad (cocinar, conocer un juego normativizado); informarse acerca de un determinado hecho (leer el periódico, leer un libro de consulta sobre la Revolución Francesa); confirmar o refutar un conocimiento previo; aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar un trabajo, etc.⁴²

Sin embargo, resulta difícil encasillar el concepto de lector sin vincularlo con el texto ya que uno depende del otro, es decir, esta interdependencia se da todo el tiempo.

⁴¹ Frank Smith, *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México, Trillas, 1998, p. 16.

⁴² Isabel Solé, *op. cit.*, pp. 17 y 18.

2.2.2.2. El texto

En relación con el texto, Goodman ha precisado que la lectura es una conducta inteligente que se da como un proceso cíclico, que se inicia con un ciclo óptico y concluye con un ciclo de significado, pasando por los ciclos perceptual y gramatical. El ojo humano (controlado por el cerebro) posee una lente con una distancia focal que permite recoger información clara de tan sólo una parte pequeña de un texto determinado, de la que le es más útil. Pero los ojos también poseen un campo periférico menos claro, aunque el cerebro puede hacer uso de lo que ha sido visto de manera borrosa si tiene expectativas que lo guíen. Es clara la tendencia que tiene el individuo a ver lo que quiere o espera ver. Esto es muy importante, porque permite que el siguiente ciclo, el perceptual, pueda ser muy eficiente contando incluso con pocos índices, siempre y cuando se esté tratando con textos significativos y predecibles; de allí la importancia de utilizar textos realmente significativos para el niño cuando inicia el aprendizaje de la escritura y lectura.

Para complementar el concepto de texto es importante destacar la definición de Cassany y las que él cita:

[...] texto significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación. Por tanto, son textos los escritos de literatura que leemos, las redacciones de los alumnos, las exposiciones del profesor de lengua y también las del de matemáticas [...] las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias, etc.

...Todo conjunto analizable de signos. Son textos, por lo tanto, un fragmento de una conversación entera, un verso, una novela..., Lázaro Carreter. Diccionario de términos filológicos, 1971.

Texto es el mayor signo lingüístico. Dressler, 1973.

Texto es un mensaje objetivado en forma de documento escrito, que consta de una serie de enunciados unidos mediante diferentes enlaces de tipo léxico, gramatical y lógico. Gal'perin, 1974.

Texto es la forma primaria de organización en la que se manifiesta el lenguaje humano. Cuando se produce una comunicación entre seres humanos (hablada/escrita) es en forma de textos. Horst Isenberg, RDA, 1976.

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia...

formada a partir de la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro y, también, a partir de su estructuración..., E. Bernárdez, 1982".⁴³

Solé⁴⁴ ofrece una clasificación de los tipos de textos más representativos, similar a la hecha por el programa PISA para la evaluación de las competencias lectoras cuando se hace referencia a los textos continuos (ver capítulo I); por lo tanto, esta clasificación queda comprendida por los textos:

- 1) Narrativos: se describen sucesos en un orden cronológico; por lo general se da un inicio, una acción y un estado final, los ejemplos para este tipo de textos son: el cuento, la novela, la leyenda, etc.
- 2) Descriptivos: intentan describir un objeto o fenómeno, se caracterizan porque utilizan palabras que indican ubicación (dentro, aquí, fuera, etc.). Este tipo de textos es frecuente encontrarlos en la literatura, en los diccionarios, en las guías turísticas.
- 3) Expositivos: intentan comunicar, informar y proporcionar al lector una explicación acerca de alguna temática determinada, por lo regular se realiza un análisis y síntesis; no presentan una única organización, sino que la organización va a depender de la información y de los objetivos. Este tipo de textos se encuentran en los libros de texto, en los periódicos y los semanarios.
- 4) Instructivo-inductivos: proporcionan instrucciones sobre qué hacer e incluye procedimientos, reglas, regulaciones y normas que especifican determinados comportamientos.⁴⁵

Con esta clasificación se observa que existe una amplia diversidad de textos, los cuales difieren en estructura y contenido. De acuerdo con estos elementos que generan diferentes expectativas en el lector, ya que no es lo mismo leer una novela, un diccionario o leer una historieta. Dada esta situación, es necesario que el estudiante se enfrente a una diversidad de textos para que logre identificar su estructura, lo cual favorecerá una mejor comprensión sobre lo leído. Además, conocer esta tipología puede ayudar al lector a enfocar y encaminar la lectura: buscar la información, hacer inferencias e hipótesis y dar sentido a lo leído.⁴⁶

Ana María Maqueo señala la necesidad de que:

[...] los textos que se presenten a los alumnos para su lectura sean materiales "auténticos". Por esto se entiende que no sean textos redactados con fines didácticos, sino

⁴³ Cfr. Daniel Casanny *et al.* pp. 313 y 314.

⁴⁴ Isabel Solé, *op. cit.*, p. 73.

⁴⁵ Isabel Solé, *op. cit.*, p. 73.

⁴⁶ Isabel Solé, *op. cit.*, p. 336.

escritos de diversa índole elaborados para cumplir con sus propósitos comunicativos y sociales: avisos, notas periodísticas, artículos de revistas, instructivos, textos de divulgación científica, textos literarios no fragmentados ni adaptados, etcétera.⁴⁷

Es decir, los textos elegidos para trabajar en clase deben tener un contexto real, significativo que permita al alumno activar sus conocimientos previos, así como también sus dudas.

2.2.2.3. El contexto

El contexto es un elemento al que hasta hace poco se le había prestado atención. De manera tradicional, a la hora de describir el acto lector se ponderaba únicamente y de modo intensivo el texto y después el lector.

Los contextos pueden ser de muchos tipos. Algunos derivan del carácter físico material del libro, que posibilita la lectura en lugares tan diversos: aula, biblioteca, autobús, cama, debajo de un árbol; en soledad o en compañía. Leer en el aula o en la biblioteca marca y diferencia por completo las expectativas lectoras del individuo. Y éstas hacen que la lectura misma se oriente de un modo o de otro, e inciden asimismo en la comprensión del texto.

Igualmente, las finalidades que se le otorgan al acto lector constituyen otro contexto, menos explícito, pero, en última instancia, muy influyente y decisivo a la hora de leer y comprender. No es lo mismo leer para un examen, para satisfacer una curiosidad, o hacerlo en un tiempo regulado por el trabajo, por el tiempo libre o por exigencias del estudio; es decir, los intereses y motivos de la lectura configuran el para qué y el cómo, decisivos para orientar de un modo u otro el abordaje de la lectura comprensiva; conocer el punto de vista, divertirse, estudiar un tema, ocupar el tiempo muerto, recordar lecturas pasadas, en fin, son objetivos que requieren estrategias diferentes de lectura comprensiva.

Los contextos más extendidos en la escuela derivan, esencialmente, de los libros de texto sobre todo en los niveles de primaria y secundaria. Los libros de texto no sólo establecen un tipo determinado de contenido, sino que también definen un contexto de lectura, aunque muchas veces se le otorga gran importancia omitiendo la revisión y exploración, por ejemplo, de textos literarios o científicos desde su fuente directa. Al respecto, son muy amplias las

⁴⁷ Ana María Maqueo, *op. cit.*, p. 242.

críticas hacia el uso exclusivo de libro de texto como único contexto, precisamente porque la mayoría de las veces está regulado de manera exclusiva por exigencias académicas, ligado a tareas obligatorias, con control del aprendizaje por parte del profesor y con una escasa implicación espontánea y afectiva de la personalidad del lector.

2.3. Enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora

La lectura —a diferencia del habla que se aprende desde la infancia por el simple contacto con los usuarios de la lengua oral— no es una actividad natural que se desarrolle a partir de una experiencia ajena a lo escrito; por lo tanto, requiere por necesidad de un aprendizaje institucional, delegado principalmente a la escuela.⁴⁸ Es esta institución la que se encargará de desarrollar las competencias lectoras y la que facilitará la capacidad de utilizar la lectura en todas sus funciones sociales: para la adaptación y desenvolvimiento en una sociedad cada vez más compleja; como potencializadora del conocimiento; y para acceder a las experiencias literarias.

Aprender a leer o ser alfabetizado requiere un método, lo cual implica reconocer la importancia de la enseñanza de las habilidades indispensables para poder realizar un proceso lector, el cual va desde dominar las habilidades de decodificación, hasta el aprendizaje de las distintas estrategias que conducirán a la comprensión.

En este contexto, los métodos más conocidos que se han empleado para la enseñanza de la lectura están enmarcados en tres grandes *modelos genéricos*, de acuerdo con Solé; son, ante todo, marcos conceptuales a través de los cuales se ha abordado la enseñanza de la lectura. Las diferencias que existen al abordar este proceso son precisamente resultado de estos marcos teóricos, además de que representan diferentes maneras de concebir lo que es el aprendizaje y con ello el funcionamiento de la psique humana. Estos modelos son el ascendente o sintético, el descendente y el interactivo que a continuación se describen.

⁴⁸ Es ampliamente conocido que antes que la escuela, el medio familiar puede representar una primera aproximación a la experiencia lectora y, por lo tanto, donde ya se adquieren ciertas destrezas para el acceso a los textos. No por nada muchos estudios señalan que si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela aprenderá más fácilmente a leer y escribir que quienes no tuvieron contacto con lectores. Es decir, un ambiente familiar lector tendrá una importancia fundamental para que los niños puedan iniciarse en el aprendizaje de la lectura de forma más rápida y eficiente.

2.3.1. El modelo *bottom-up* (ascendente o sintético)

La enseñanza de la lectura bajo este modelo se inicia con el reconocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (letras, palabras...), es decir, en los niveles inferiores del texto, hasta llegar a las unidades o niveles superiores (frases, oraciones); de aquí su sentido ascendente en sentido unidireccional. En este proceso el lector debe descifrar los signos, oralizarlos, pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que su suma le ofrezca el significado global. Lo importante en este enfoque es trabajar en la decodificación: si los alumnos son capaces de decodificar, la comprensión tendrá lugar de forma automática. En este proceso el texto resulta sumamente relevante.⁴⁹

De esta concepción surgieron los *métodos sintéticos* para enseñar a leer y escribir que imperaron la década de los sesenta y que enfatizaban el acceso al código escrito a través del conocimiento del nombre de las letras y la actividad del deletreo. Este modelo es el más antiguo y por ello se le considera “tradicional” y a menudo se le asocia con un modelo de enseñanza pasivo y conservador.

2.3.2. El modelo *top-down* (descendente)

Como su nombre lo indica, es un modelo que procede de forma contraria al anterior ya que va de las unidades más globales a las más particulares siendo el lector el eje principal. Aquí la comprensión de un texto comienza con hipótesis o predicciones que provienen de las experiencias pasadas del individuo o sus conocimientos previos, de su conocimiento del lenguaje y del mundo. El lector es quien crea el texto y su papel se recrea. Este modelo enfatiza el reconocimiento global de las palabras más que las habilidades de decodificación.⁵⁰

En general, el modelo descendente (que también puede ser llamado analítico o global) al ser lo opuesto al anterior parte del reconocimiento de unidades complejas con significado (palabras, frases) para que más tarde se discriminen las unidades más simples o elementales (sílabas, letras). Aunque esto no garantiza que el lector logre comprender los textos.

⁴⁹ Isabel Solé, *op. cit.*, p. 19.

⁵⁰ *Ídem.*

En su aplicación al plano concreto de la escuela, sobre todo el primer modelo (el ascendente), es ampliamente criticado⁵¹ justo porque de aquí han surgido métodos considerados tradicionales que empleados en la educación primaria, dan prioridad al dominio básico del código escrito, como lo es deletrear, silabear, comprender palabras y frases aisladas; estos métodos conciben a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras y a su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices basadas en el reconocimiento de las grafías componentes de la palabra, oración o párrafo; asimismo fragmentan y descontextualizan el sistema de escritura al no considerarlo como objeto de uso social y cultural; por ende descomponen en partes aquello destinado a enseñar para hacerlo más fácil y asimilable, y consideran la organización del código escrito como un sistema cerrado que permita establecer la relación sonido/grafía a través de ejercicios de lectura y de escritura, programados con antelación por el maestro para irlos suministrando de forma progresiva a los alumnos, quienes lo reciben de manera pasiva.

2.3.3. El modelo interactivo

Este modelo surgió en la década de los ochenta como consecuencia de los avances logrados en la psicolingüística y en la psicología cognitiva; en este modelo confluyen métodos sustentados en el constructivismo que desde sus bases se enriquecen con las aportaciones teóricas de Piaget y Vigotski⁵²

Las propuestas de este modelo cuestionan ampliamente el tratamiento didáctico que la lectura ha recibido de manera tradicional en la escuela incluso la manera como ésta ha concebido su misión alfabetizadora.

⁵¹ Cfr. Daniel Casanny et al., *Enseñar lengua*. España, GRAÓ, 1997, p. 45.

⁵² Ambos pensadores son referentes obligados cuando se habla del constructivismo dentro de la educación escolar; sus teorías – cada una con sus particularidades y divergencias fundamentales - exploran el desarrollo cognitivo y, por lo tanto, el aprendizaje. Piaget lo hace desde la teoría genética (o epistemología genética) y la escuela de Ginebra. Se considera que sus aportes son el punto de partida del constructivismo contemporáneo. En general su teoría trata de explicar los progresos en el conocimiento que se producen durante el desarrollo y cómo se generan los instrumentos para conocer; en esto, su principal preocupación son los procesos internos que tienen lugar en el individuo.

Por su parte, Vygotsky desarrolló un constructivismo que se deriva de la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. Su teoría (formulada en la Rusia posrevolucionaria) trata de explicar el papel de lo social y de la educación en el desarrollo psicológico pero se ocupa mucho menos de cómo se produce éste. Además, subraya la influencia que tiene la cultura en el desarrollo individual, por lo tanto, el peso está puesto en los factores externos, no en los internos.

El modelo interactivo concibe la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado al interactuar con el texto, de aquí su nombre. Lector y texto tienen la misma importancia, aunque pone mayor énfasis en los conocimientos previos del primero a la hora de enfrentarse a cualquier tipo de texto. El individuo relaciona la información almacenada en su mente; este proceso de vincular la información nueva con la antigua es el proceso de comprensión. En éste se recurre de manera constante a unidades de nivel inferior (letras, palabras) y de otras de nivel superior (sintáctico, semántico).

En cierta forma el modelo interactivo es una combinación de los dos modelos anteriores ya que se aproximan a la lectura a través de una combinación de análisis y síntesis que incluye el descifrado de textos en contextos significativos y considera importante que las estrategias de lectura deben seguirse enseñando más allá de la alfabetización inicial: en este modelo el lector otorga significado al texto en la medida en que interactúa con él; para ello utiliza sus saberes previos estructurados en forma de esquemas de conocimiento o mentales,⁵³ que vienen siendo las categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia; se puede decir entonces que la memoria a largo plazo está constituida por esquemas de conocimiento.

A medida que la comprensión lectora tiene lugar, el lector aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con sus conocimientos adquiridos: con sus esquemas. Son muy importantes en el proceso de comprensión ya que reducen el esfuerzo mental del individuo (al no tener que partir de cero), y le ayuda a determinar qué aspectos son los más significativos y favorecen la elaboración de inferencias al ir más allá de lo explícito.

Además toda la información previa que se posee permite que antes de leer el texto se pueda anticipar o formular hipótesis sobre el mismo.

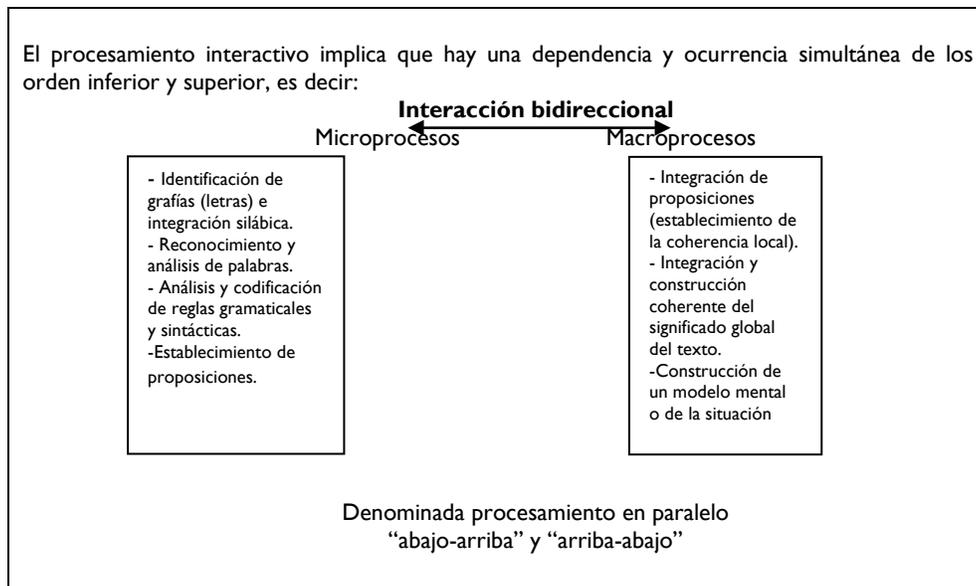
Desde la perspectiva de este modelo, la lectura es entendida como “la interacción que el lector establece con el texto a través de la cual el lector construye e interpreta un significado

⁵³ Una definición ejemplificada sobre este concepto la ofrece Juan Delva: “Los esquemas son sucesiones de acciones organizadas que se pueden aplicar a situaciones que son semejantes pero no idénticas. Cuando el sujeto ha aprendido a abrir una puerta puede abrir diferentes tipos de puertas, y una vez que ha aprendido a resolver ecuaciones de segundo grado puede hacerlo con ecuaciones diferentes. Las acciones, que pueden ser materiales o puramente mentales se automatizan y podemos realizarlas sin tener que pensar en cada paso como sucede en alguien que ha aprendido a conducir un coche, mientras que el aprendiz tiene que ser consciente de cada paso. Cuando nos encontramos con un problema es que no tenemos esquemas adecuados para resolver la situación y tratamos de modificar o combinar las conductas que tenemos disponibles para alcanzar la solución.

que no se encuentra únicamente determinado por el material escrito [...] sino que es el resultado de la confluencia del texto, el sujeto y los factores contextuales específicos”.⁵⁴

Esta definición pone de manifiesto la interacción que se da entre el texto y el lector ya que para lograr la comprensión el individuo activa los conocimientos previos sobre el contenido de la lectura, genera expectativas sobre la forma como está organizado el texto, el individuo se fija un objetivo específico y trata de buscar y construir una idea que englobe el contenido.

Con base en las aportaciones de Díaz Barriga y Hernández Rojas, se presenta a continuación un esquema que permite identificar los factores que intervienen en la comprensión lectora desde el modelo interactivo.⁵⁵



En resumen y de acuerdo con Sanz Moreno, el modelo interactivo de lectura se caracteriza por lo siguiente:

- a) El lector es reconocido como un *sujeto activo* en el proceso lector.
- b) El lector, en el acto de comprensión textual, cuenta tanto con *información visual* como *no visual*.
- c) Las *hipótesis* que el lector va verificando conforme avanza en la lectura desempeñan un papel muy importante en la comprensión. Lo mismo se podría decir de los *procesos inferenciales* que el lector realiza a partir de la información textual.

⁵⁴ Azucena Hernández Martín y A. Quintero, *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*, España, Síntesis, 1996, p. 16.

⁵⁵ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Colombia, Mc Graw Hill, 2003, p. 145.

- d) Existen *diversos niveles* de acercamiento a la estructura semántica textual, según las expectativas, motivaciones y objetivos que se marca el lector.
- e) Cuanto más se *automaticen* los procesos básicos, perceptuales y de decodificación, más recursos cognitivos y de atención libera el individuo para la comprensión semántica del texto.
- f) La comprensión no es un proceso estrictamente lineal y secuencial, sino que los *niveles superiores* condicionan también los más básicos.
- g) La lectura es un proceso de *búsqueda progresiva del significado* de un texto. Se dan distintos grados de comprensión y es difícil hablar tanto de una comprensión nula como de una total.⁵⁶

Es importante aclarar que en las bases teóricas del modelo interactivo se sustentan las estrategias sugeridas en la presente investigación.

Ahora bien, en lo que concierne a la aplicación de este modelo al plano concreto de la enseñanza de la lecto-escritura en la escuela, hoy en día existen materiales pedagógicos dirigidos a docentes, exclusivamente enfocados a desarrollar la comprensión lectora y a recuperar las propuestas teóricas de este modelo, considerado el más completo y consistente. Vale la pena retomar aquí algunas ideas incorporadas en la parte introductoria de uno de estos materiales:

Leer, es una actividad inteligente. Quien comprende lo que lee no mira letras, elabora significados desde sus habilidades cognitivas y aporta sus pensamientos a las ideas del texto. Lo anterior significa que quien lee dinamiza su inteligencia cuando relaciona lo que ya sabe con el contenido del texto; cuando planea hipótesis al anticipar de qué se trata con sólo observar las ilustraciones, el título, el diseño, o cuando infiere los efectos posibles de las circunstancias que se mencionan en él.

La comprensión lectora tiene que ver con la forma en que el escolar habilita sus estrategias para incorporar el contenido del texto a su experiencia, y con lo que él aporta al significado de lo que lee desde su experiencia.

Vivir este proceso significa que, en la interacción entre el lector y el texto, no sólo existen ellos dos; también están los esquemas del sujeto, sus experiencias y los significados construidos a lo largo de su vida, y existen las características del texto respecto con su género, su estructura y función.⁵⁷

⁵⁶ Ángel Sanz Moreno, *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*, España, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, 2003, p. 13. Documento electrónico: <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/blitzama5.pdf>. Consultado el 19 de octubre de 2008.

⁵⁷ Mónica Espinoza Monzón y Francisco Silva Trejo, *Actividades para el desarrollo de la comprensión lectora. Libro de recursos para el profesor de Rehilete 5ª ed.*, México, Santillana XXI, 2005, p. XII (primaria).

Lo que a primera vista resulta valioso en este tipo de materiales es que a lo largo de las 20 lecciones que le dan cuerpo se incorpora información dirigida al docente) y se exponen los principios teóricos que sustentan las actividades propuestas, se analizan los procesos involucrados en el proceso lector y dan orientación para evaluar la comprensión lectora, buscando ante todo la congruencia entre las posturas teóricas y las orientaciones prácticas. Los textos a ser trabajados con los alumnos se organizan en tres momentos didácticos: antes de leer, al leer y después leer, aspectos que serán recuperados en otra sección de este trabajo.

2.4. Las tensiones entre los propósitos y alcances de la escuela y la realidad.

Es claro que estar “alfabetizado para seguir en el circuito escolar” no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana.

Pero eso es reconocer que la alfabetización escolar y la alfabetización necesaria para la vida ciudadana, el trabajo progresivamente automatizado y el uso del tiempo libre son cosas independientes. Y eso es grave. Porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo... ¿para qué y para quién alfabetiza?⁵⁸

[...] la escolarización de las prácticas de lectura y escritura plantea arduos problemas, los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes a los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella...⁵⁹

Las citas anteriores son sólo un ejemplo de lo que diversos estudiosos del tema expresan cuando analizan la situación actual de la comprensión lectora, aspectos que de alguno u otro modo se han abordado a lo largo de esta investigación.

Por lo anterior, vale la pena preguntarse, como lo hace Paredes, “¿Cuál es el papel que desempeña o que debe desempeñar la escuela en cuanto a la lectura?, ¿es cierto que la escuela sólo puede enseñar a leer, pero no es de su competencia la generación de lectores?”⁶⁰ Es necesario recordar que así como la simple decodificación no es leer, tampoco es lo mismo leer que ser lector. La diferencia se encuentra en que el ser lector significa tener el hábito de leer,

⁵⁸ Emilia Ferreiro, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, SEP, 200, pp. 12 y 13, (Cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro).

⁵⁹ Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, SEP, 2001, p. 37 (Cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro).

⁶⁰ M Paredes y Jorge G., “La lectura: de la decodificación al hábito lector” 2004, p. 26.

Documento electrónico: <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf>. Consultado el 8 de noviembre de 2007.

que, como cualquier hábito, tiene una fase de aprendizaje de una determinada actividad y luego su fijación, para convertirse en una necesidad. Es así como el lector se ve impulsado a leer, siente la necesidad de leer.

Que la escuela enseñe a leer no garantiza que su objetivo sea formar lectores; es decir, que los alumnos logren adquirir, en efecto, el hábito de la lectura. Es importante señalar que en esta misión la escuela no es la única responsable; el hábito de la lectura es algo que de forma relevante depende del hogar, del entorno familiar que rodea al niño. En hogares donde la lectura juega un papel muy importante, lo común es que los hijos también sean lectores.

Michel Petit dice al respecto: “En Francia, los niños cuya madre les ha contado una historia cada noche tienen dos veces más posibilidades de convertirse en lectores asiduos que los que prácticamente nunca escucharon una. Lo que atrae la atención del niño es el interés profundo que sienten los adultos por los libros, su deseo real, su placer real”⁶¹.

Por lo tanto, el papel que juegan tanto la familia como la escuela en la formación del hábito lector es fundamental. Formar lectores y no únicamente alfabetizar debería ser la preocupación primordial del sistema de educación básica ya que la lectura es el principal medio de aprendizaje, de experiencia y de formación, por ello enseñar a leer y escribir representa un gran desafío, un desafío que sólo podrá ser salvado si se logra superar esa tensión entre lo que se enseña y logra en la escuela y lo que se presenta en la realidad.

⁶¹ Michel Petit, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, SEP, 1999, p. 146 (Biblioteca para la actualización del maestro).

Capítulo 3. La educación secundaria

3.1 Breve panorama histórico de la secundaria en México

La escuela secundaria, como configuración social, ha atravesado por diversos procesos de significación, influidos tanto por la importancia que se le ha asignado en diferentes momentos políticos, como por el valor creciente que la escolaridad fue adquiriendo para la población al paso del tiempo. Al remontarse a su origen, por ejemplo, se encuentra que en México la educación secundaria fue un proyecto educativo de la segunda mitad del siglo XIX; no obstante fue hasta el siglo XX (1915) cuando se logra crear la primera escuela en Veracruz, estado considerado pionero en la enseñanza secundaria. La existencia de dicho plantel escolar fue efímera pues en los años posteriores a la Revolución el país se encontraba sumergido en una total desorganización educativa.⁶²

Es importante recordar que en un principio la educación secundaria nace como una extensión del nivel bachillerato ya que durante los primeros años del siglo XX el esquema educativo estaba constituido por la escuela primaria, dividida en elemental y superior, cuyo paso posterior era la preparatoria, que abarcaba cinco años; considerando el alto analfabetismo existente y la baja escolaridad de la población en esta época, acceder a los estudios de nivel preparatoria era considerado como elitista. Quizás estos motivos fueron suficientes para que en 1918, Moisés Sáenz, al frente de la Escuela Nacional Preparatoria, planteara la necesidad de hacer accesible este tipo de instrucción a las grandes masas populares. La secundaria nace como tal en 1925 con la intención de constituirse en una opción educativa menos elitista que la preparatoria y más apegada a la realidad y necesidades sociales de los egresados de primaria.⁶³

Las disyuntivas que ha enfrentado la enseñanza secundaria a lo largo de su historia han sido: ¿Escuela de preparación para el trabajo o para la continuación de estudios? ¿Escuela vinculada a la primaria o a la preparatoria? Por tal razón, en su momento se buscó precisar respecto a ésta: “ni una mera continuación de la primaria ni una simple antesala de la universidad”, y sobre la edad de sus destinatarios: “la secundaria es para los adolescentes”.⁶⁴

⁶² Etelvina Sandoval, *La trama de la educación secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, Plaza y Valdés, 2000.

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934* (vol. II), México, Centro de Estudios Educativos, 1986, p. 603.

Durante sus primeros 50 años, la secundaria permaneció como un servicio selectivo desde el punto de vista social y cultural, pues se ofrecía básicamente a las poblaciones que habitaban en las grandes y medianas ciudades. Después se intensificó de manera notable la presencia de jóvenes procedentes de sectores rurales y urbanos marginados, cuyos padres y madres tenían escasa o nula escolaridad, y cuyas formas de vida y costumbres eran distintas a las de las familias de los sectores medios.

Para que la educación secundaria lograra consolidar su objetivo y función tuvo que pasar un largo tiempo tras diversos movimientos políticos y sociales. En el sexenio de Manuel Ávila Camacho y siendo secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet se planteó la educación secundaria como un ciclo único, con principios y estructura que promovieran una preparación para ingresar a cualquier tipo de bachillerato. El objetivo central de la educación secundaria no se confirmó sino hasta 195, durante la Conferencia Nacional de la Segunda Enseñanza; aquí se planteó lo siguiente: “Deberá ampliar y elevar la cultura general impartida en la primaria, y hacerla llegar a las masas populares, descubrir y orientar las aptitudes, inclinaciones y capacidades de los educandos y proporcionarles los conocimientos y habilidades que facilitarán su lucha por la vida; servir de antecedente necesario para los estudios vocacionales-técnicos y para los preparatorios universitarios”.⁶⁵

Otro cambio importante que sufrió la educación secundaria ocurrió en 1975 durante el gobierno echeverrista, en una reunión nacional celebrada en Chetumal; una de sus preocupaciones principales era vincular de manera clara la educación secundaria con la primaria, además de establecer su obligatoriedad.

La educación secundaria, como parte fundamental de la llamada educación básica, se modifica de manera considerable a principios de la década de los noventa, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari; en este contexto nacional se perfila con claridad el marco bajo el cual se sustentará el modelo educativo vigente, y en donde se plantea la educación básica conformada por los niveles preescolar, primaria y secundaria, como un medio para lograr el desarrollo social; los argumentos para alcanzar este propósito quedaron manifestados

⁶⁵ Ernesto Meneses. *op. cit.*, p. 373.

básicamente en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, llevado a cabo en 1992.⁶⁶

3.1.1. La Reforma Educativa de 1993

En 1993 la educación secundaria se decreta como parte de la educación básica obligatoria, modificando incluso el artículo 3º constitucional; se reformulan planes y programas de estudio, estableciéndose con ello que todas las escuelas de este nivel tendrían que impartir los contenidos por asignaturas; se reformuló el calendario escolar a 200 días efectivos de clase. Todo esto se desprendió del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992.⁶⁷

Al establecerse la organización curricular por asignaturas y ya no por áreas, se incrementan las horas-clase para español y matemáticas; además en el currículo se da importancia al desarrollo de las competencias básicas. Un ejemplo de todo esto se constata con la materia de español que quedó enmarcada de la siguiente forma:

[...] el plan de estudios de 1993 plantea que la meta fundamental es desarrollar la competencia comunicativa, la capacidad de lectura, de expresión oral ordenada y de una redacción elementalmente correcta; la literatura forma parte de este campo. El trabajo con estas competencias se considera un elemento para el desarrollo de la afición y del hábito de la lectura, de la capacidad analítica y, si se puede, de contagiarse de una pasión intelectual que dure toda la vida. Este es el eje de la propuesta en español. En consecuencia, se redujo —por ejemplo— el peso de la enseñanza formal de la gramática, no porque se considere que esta disciplina carezca de importancia, sino para disminuir su enseñanza normativa, separada del uso del lenguaje al leer o escribir: el gramaticismo.⁶⁸

La perspectiva gramatical fue la que rigió la elaboración de los programas educativos en 1972 y tuvo gran trascendencia hasta antes de la reforma de 1993 su base teórica era la lingüística estructural surgida a partir de los años sesenta, por lo tanto, en los planes de estudio de 1993, prevaleció en la asignatura del español el enfoque comunicativo, que tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa, privilegiando el uso de la lengua como elemento básico en la comunicación, mediante la interacción. Así, el conocimiento formal de la

⁶⁶ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 19 de mayo de 1992. Documento electrónico: <http://www.portal.camp.gob.mx/C3/C7/federal/Document%20Library/anmeb.pdf>. Consultado el 22 de mayo de 2008.

⁶⁷ *Ídem*

⁶⁸ Olac Fuentes Molinar, *op. cit.*, p. 175.

lengua se desplaza hacia la participación en situaciones en las cuales se lee, escribe y habla para cumplir propósitos específicos con interlocutores concretos. Tal enfoque se nutre de las aportaciones de la gramática textual y de la psicología cognitiva que ayuda a comprender los procesos de lectura y escritura. A partir de entonces se da un mayor énfasis en la enseñanza del español precisamente, porque las habilidades que se enseñan permiten el acceso a otras áreas del conocimiento, ya que impulsa las capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita: leer, hablar, escribir y escuchar. Fomentar estas competencias favorece el desarrollo de competencias vinculadas con las habilidades de comunicación, pensamiento y solución de problemas reales.

El cambio de enfoque no se da de manera exclusiva en español, sino en todas las asignaturas. En su sentido más general, estos enfoques centran, básicamente, su atención en las ideas y experiencias previas del estudiante y se orientan a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo; se encaminan a recuperar el saber de los alumnos como punto de partida y propiciar su participación en la construcción del conocimiento. A partir de estas modificaciones se busca reorientar la práctica educativa con el fin de evitar las prácticas memorísticas y meramente informativas del aprendizaje, para dar paso al desarrollo de capacidades y competencias.

En lo que corresponde al aspecto de la comprensión lectora, esto queda precisado en dos de los propósitos de la enseñanza del español mencionados en el programa de 1993; estos son que los alumnos:

- Lean con eficacia, comprendan lo que leen y aprendan a disfrutar de la lectura.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre distintos tipos de textos y a construir estrategias para su lectura e interpretación.⁶⁹

3.1.2. La Reforma del 2006 a la educación secundaria

Después de muchos debates y oposiciones por parte de amplios sectores magisteriales, el 26 de mayo de 2006 fue publicado en el *Diario Oficial* el “Acuerdo por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudios para Educación Secundaria”. Un año antes (agosto de 2005) había

⁶⁹ *Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*, México, SEP, 1993, p. 20.

sido presentada, por parte de la SEP, la propuesta de reforma que en un principio se buscaba fuera integral (de aquí que en un principio se le identificaba con las siglas de RIES: Reforma Integral de la Educación Secundaria).

Para los propósitos de este estudio, es importante recuperar del *Plan de estudios de 2006*, en su sentido general. El carácter obligatorio de la secundaria garantizará, en primer lugar, que los egresados de primaria accedan y permanezcan en ella hasta concluirla; en segundo lugar:

[...] que la asistencia a la secundaria represente para todos los alumnos la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción de valores y actitudes; es decir, la formación en las competencias propuestas por el currículo común [...] la escuela secundaria asegurará a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida.⁷⁰

Del *Perfil de egreso* de la educación básica presentado en el mismo Programa, cabe recuperar dos de sus finalidades, resultado del proceso de formación del alumno a lo largo de toda la educación básica; éstas son:

- Utiliza el lenguaje oral y escrito con fluidez, adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
- Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar su aprendizaje de manera permanente”.⁷¹

De igual forma se establece una serie de competencias, incluida por su importancia, “[...] una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja”.⁷² Las que aquí importa resaltar son las “Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar, y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales”⁷³.

Otro aspecto importante de los nuevos programas de estudio, se encuentra en la fase preparatoria de la reforma, en donde la SEP elaboró un diagnóstico de la educación secundaria;

⁷⁰ *Plan de estudios, 2006, Educación básica. Secundaria*, México, SEP, 2006, p. 8.

⁷¹ *Plan de estudios, op. cit.*, p. 10.

⁷² *Idem*.

⁷³ *Plan de estudios, 2006, Educación básica. Secundaria*, México, SEP, 2006, p. 11.

en éste, como parte de las condiciones que se considera hacen necesaria la reforma, se mencionan los bajos resultados obtenidos por parte de los alumnos en las pruebas PISA y en las pruebas de estándares nacionales, sobre todo en lo correspondiente a las competencias para la lectura y en las habilidades básicas relacionadas con el razonamiento matemático. Por lo tanto se estima que con el nuevo plan de estudios se subsanarán estas problemáticas o deficiencias.

¿Qué elementos específicos permiten presumir que así será al revisar el programa formal de la asignatura de español? Antes de analizar esta interrogante es conveniente señalar que el diagnóstico que se elaboró para la secundaria, previamente a la publicación de los nuevos planes y programas, hace mención de otros problemas que hasta ese momento prevalecían: mapa curricular sobrecargado de materias, desinterés de los alumnos por aprender, persistencia de prácticas de enseñanza que priorizan la información y el enciclopedismo sobre la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, malas condiciones de los profesores, una gestión inapropiada.⁷⁴ Por eso en estos nuevos planes de estudio se plantea una interrogante fundamental: ¿cuál ha de ser la función principal del último tramo de educación básica obligatoria en esta sociedad? La respuesta sería la siguiente: “Dos propósitos parecen esenciales: a) enseñar para la comprensión, es decir, enseñar a todos los estudiantes (no sólo a unos cuantos) a comprender las ideas de una manera profunda y a operar con ellas de modo efectivo; y b) enseñar para la diversidad, esto es, enseñar de manera tal que se ayude a diferentes aprendices para que encuentren vías provechosas de acceso al conocimiento, al mismo tiempo que aprenden a vivir juntos de una manera constructiva”.⁷⁵

Se esperará, de igual forma, que estos nuevos planes y programas de estudio subsanarán todas las problemáticas identificadas en el diagnóstico.

3.2. La enseñanza del español en el Plan de Estudios 2006 (características básicas)

En los planes de estudio actuales, de acuerdo con el documento de la SEP en donde se establece la *Fundamentación curricular* que ha orientado a la enseñanza del español, se explica que la

⁷⁴ Olac Fuentes Molinar, *op. cit.*, pp. 1-30

⁷⁵ *Ibid.*, p. 18.

perspectiva que orienta al actual programa de la asignatura es la denominada: Prácticas sociales del lenguaje como objeto de enseñanza y aprendizaje. El mismo documento señala que:

Desde esta perspectiva de enseñanza se reconoce que el lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social, mediante la participación en actos de lectura y escritura, así como en intercambios orales variados, plenos de significación para los individuos cuando tienen necesidad de comprender lo producido por otros o expresar aquello que consideran importante. Asimismo, el lenguaje se nutre de la reflexión sistemática en torno de las propiedades de los textos y de los intercambios orales.⁷⁶

Esta perspectiva se nutre de las aportaciones de la historia de la cultura, la antropología, la lingüística y la sociolingüística; su referente teórico elemental es el constructivismo de Vygotsky que en esencia considera que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Esta postura destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran de manera gradual a una comunidad o cultura de prácticas sociales.⁷⁷

Aunque se subsisten algunos aspectos pedagógicos que orientaban los programas del enfoque comunicativo, en la *Fundamentación curricular* para el nuevo programa de la asignatura de español se señala que éste contiene características que lo diferencian cualitativamente de los anteriores. Éstas son:

- Los programas se han estructurado a partir de las prácticas sociales del lenguaje; tales prácticas se agrupan en tres ámbitos: el estudio, la literatura y la participación ciudadana.
- Se propone que la lengua oral y la lengua escrita se trabajen de manera integrada, no aislada.
- Los contenidos de gramática, la reflexión sobre la lengua y las propiedades de los textos, se presentan ligados a aquellas prácticas del lenguaje en las que cobran especial relevancia, en lugar de estudiarse aislados y descontextualizados.
- Se establecen dos modalidades de trabajo: los proyectos didácticos y las actividades permanentes.

⁷⁶ Reforma de la educación secundaria. *Fundamentación curricular. Español*, México, SEP, 2006, pp. 15 y 16.

⁷⁷ La obra de Alison Garton F. (1994) permite conocer de forma breve y sencilla la teoría del desarrollo no sólo de Vygotsky, sino también de Chomsky, Bruner y Piaget; además explora el desarrollo tanto de la cognición como del lenguaje.

- Se propone el trabajo con una amplia gama de materiales de lectura, tales como: textos de divulgación científica, enciclopedias, diccionarios, obras de diferentes géneros literarios, revistas, periódicos, así como también el uso de la computadora y el acceso a Internet.⁷⁸

Ahora bien, en el *Programa de la Asignatura de Español 2006*, se señala que su propósito principal para la educación secundaria es: “[...] que los estudiantes amplíen su capacidad de expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito, lo usen para aprender y organizar su pensamiento, y puedan participar de manera reflexiva en las prácticas sociales del lenguaje del mundo contemporáneo”.⁷⁹

En el mismo documento se precisa que éste, respecto al programa anterior, incorpora cambios significativos relacionados con la nueva postura y que arriba ya han sido señalados: las prácticas sociales del lenguaje. El programa de español resume tal postura de la siguiente forma:

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. Es dentro de la esfera de su acción que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos y gráficos y soportes; en pocas palabras, a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos.⁸⁰

Esta postura orientará y articulará la enseñanza de los contenidos curriculares para los tres grados del nivel secundaria; los propósitos básicos de aprendizaje que se pretende lograr con los alumnos, una vez que concluyen esta última etapa de la educación básica, son:

- Que amplíen su conocimiento de los materiales escritos, reconozcan las características de los textos de distintos campos de conocimiento; evalúen la calidad de la información a partir de cómo se presentan, explican y argumentan las ideas.
- Que revisen y reescriban los textos que producen en otras asignaturas.
- Lean, realicen y reporten entrevistas.
- Escuchen debates públicos en diferentes medios de comunicación y analicen las estrategias discursivas utilizadas por los participantes para convencer o crear opinión sobre un tema.
- Tomen conciencia y valoren la diversidad lingüística y cultural del mundo.⁸¹

⁷⁸ *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular*, pp. 18-24.

⁷⁹ *Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudios 2006*. México, SEP, 2006, p. 7.

⁸⁰ *Educación Básica, op cit.*, p. 12

⁸¹ *Ibid*, p. 95.

Del nivel de calidad con que se logre el aprendizaje significativo de este tipo conocimientos dependerá que el alumno, al concluir la educación secundaria, cuente con las competencias que le permitan desenvolverse en la vida y desempeñarse con éxito en un mundo complejo y en constante cambio.

3.3. El adolescente, sujeto a quien va dirigida la enseñanza secundaria. Su desarrollo cognitivo: la etapa del pensamiento formal.

La etapa adolescente es un tema muy amplio y complejo si se toman en cuenta los tres principales dominios que comprende la psicología evolutiva de esta etapa de la vida: el del desarrollo cognitivo, el de la personalidad y el de las conductas sociales. Por lo tanto, aquí sólo se describirán sus rasgos psicológicos y sociales más característicos, sin olvidar que la adolescencia, más que otros periodos del ciclo vital, es un fenómeno evolutivo socialmente situado, así como determinado de manera cultural e histórica. Es decir, cada época histórica y cada sociedad tiene sus adolescentes, y no es posible generalizar el perfil de la personalidad adolescente de un tiempo histórico a otro; aunque es muy relevante evitar encasillar al adolescente en un esquema rígido, sí hay ciertos rasgos comunes (biológicos, psicológicos y sociales) que permiten caracterizarlos.

Al hacer la descripción del nivel secundaria se encuentra un rasgo importante: que éste es un nivel educativo con objetivos y personalidad propios que atiende a una población cuya edad fluctúa entre los 12 y los 15 años, lo que indica que esta población se encuentra ubicada entre el inicio y la conclusión de la etapa puberal y la plena adolescencia; esto se puede asegurar porque investigaciones en la materia dan cuenta de que, a diferencia de la pubertad —la cual se caracteriza por una serie de cambios físicos en el individuo que producen la consecución de la plena capacidad sexual y reproductora—, “[...] la adolescencia consiste en un proceso de cambios físicos y psicológicos que siguen a la pubertad y que se prolonga hasta los 17-18 años aproximadamente. La adolescencia, por lo tanto, es una etapa de carácter fronterizo entre la infancia y la vida adulta”.⁸²

⁸² Mario Carretero, “Teorías de la adolescencia”. En: Mario Carretero y Jesús P. (comps), *Psicología evolutiva, 3: Adolescencia, madurez y senectud*, España, Alianza Psicología, 1995, p. 34.

Es importante agregar que la pubertad es un fenómeno universal, es un hecho biológico que forma parte del proceso madurativo y donde el cuerpo va a experimentar cambios significativos, mientras que la adolescencia es un hecho psicosocial, no precisamente universal, y que en cada cultura adopta características propias y comunes.

En lo que se refiere al desarrollo cognitivo del adolescente y desde la visión piagetana, el periodo formal constituye la última etapa, el estadio más avanzado de desarrollo cognitivo, y justo éste comienza en el mismo momento en que da inicio la adolescencia (11-12 años); por tratarse de la visión piagetana habría que precisar que no por ello este desarrollo se completa o concluye en la adolescencia, sino que continúa su evolución a lo largo de todo el ciclo de vida.

La adolescencia abre la puerta a un nuevo mundo que lleva cambios importantes y profundos no sólo en la autoimagen del individuo y en la manera de interactuar con sus iguales y el resto de las personas, sino que se extiende a nuevas formas de pensamiento. Los adolescentes alcanzan un nuevo y superior nivel de pensamiento que va a permitirles concebir los fenómenos de manera distinta a como lo habían hecho hasta entonces, éste se caracteriza por una mayor autonomía y rigor en su razonamiento, se ha denominado “pensamiento formal”.

En el periodo formal los individuos adquieren habilidades intelectuales de gran importancia que suscitan el pensamiento abstracto y la resolución de problemas complejos. Por ello, con la llegada de la adolescencia se producen cambios relevantes en el funcionamiento cognitivo de los jóvenes que supone la superación del pensamiento infantil.

Mediante el pensamiento formal el adolescente adquiere un razonamiento sobre lo posible; es decir, no razona sólo sobre lo real, sino también sobre lo que podría ocurrir, lo cual lo lleva a formular y comprobar hipótesis. Al razonar sobre lo posible se le presenta la necesidad de utilizar proposiciones verbales que permitan hablar sobre situaciones no contemporáneas, por ello, el lenguaje adquiere aquí una gran relevancia ya que lo posible sólo puede formularse a través de lenguajes abstractos o de proposiciones verbales. Cuando el adolescente formula, compara y comprueba hipótesis utiliza un tipo de razonamiento hipotético-deductivo que hace posible el manejo abstracto de suposiciones. El desarrollo de este pensamiento hipotético-deductivo es el que lo prepara para proceder de manera científica al momento de afrontar problemas.

Lo más característico del periodo formal es la amplia posibilidad que se le presenta de resolver problemas debido a las múltiples adquisiciones mentales. En general, en este periodo el individuo adquiere ciertas capacidades tales como el análisis sistemático de la realidad, el razonamiento hipotético-deductivo, el posicionamiento ante los problemas y el conocimiento sobre los propios procesos de pensamiento.

Estas nuevas capacidades lo ayudan a entender y aplicar el pensamiento científico y a razonar sobre problemas complejos, lo cual tiene una gran importancia desde el punto de vista del aprendizaje escolar y la organización del trabajo en el aula. No por nada en el perfil de egreso del estudiante de secundaria se busca que el adolescente emplee, como producto de su formación, la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, que seleccione, analice, evalúe y comparta información proveniente de diversas fuentes; asimismo, que emplee los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales, que emprenda proyectos personales, se esfuerce por lograr sus propósitos y asuma con responsabilidad la consecuencia de sus acciones, entre otros aspectos.

Lo mencionado se reforzará si se recuperan otros planteamientos básicos que la SEP hace sobre la caracterización de la educación secundaria; por ejemplo, se plantea que la educación secundaria dé más peso al desarrollo de capacidades y competencias, es decir, que sea más formativa que informativa,⁸³ entendiendo formación no sólo como el abordaje de los saberes intelectuales, sino como el desarrollo pleno de la personalidad del joven. Cuando se hace mención de los pilares básicos de la educación para la vida se encuentra lo siguiente: competencias para el aprendizaje permanente,⁸⁴ lo cual implica que éste asuma y dirija el propio aprendizaje a lo largo de su vida, se integre a la cultura escrita y matemática, así como movilice y los ponga en práctica diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad; aspectos que sólo el estudiante adolescente que entra en un proceso madurativo intelectual puede alcanzar. Finalmente, también plantea adquirir competencias para la vida en

⁸³ Aunque habrá que señalar que ambos términos (informar y formar) no son excluyentes, sino que se complementan. Al respecto, Fuente M. hace una aclaración interesante: “Aunque todavía se plantea que no hay que informar sino formar, como si ambas acciones fueran excluyentes, ésta es una disyuntiva falsa: nadie desarrolla capacidades ni ejercita sus competencias intelectuales sin información, sin manejo de conceptos científicos; por otra parte, es cierto que la información “adquirida” sin poner en juego las capacidades se convierte en un conjunto irrelevante y desordenado de datos, sujetos a un rápido olvido”.

⁸⁴ *Plan de estudios. 2006. Educación básica. Secundaria*, México, SEP, 2006, pp. 11 y 12.

sociedad,⁸⁵ que implica la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales.

Aspectos como éstos no se identifican en la primaria a causa, principalmente, de las diferencias en el nivel de desarrollo madurativo existentes entre adolescentes de secundaria y los niños. El nivel medio superior los recupera por ser el nivel inmediato a la secundaria y por tratarse de un nivel en el que su población es, a todas luces, adolescente.

El adolescente está inmerso en un contexto educativo que será determinante para permitirle desarrollar el pensamiento formal, e incluso un pensamiento más elevado, debido a múltiples experiencias educativas que vive en la escuela tales como el aprendizaje organizado y estructurado, la interacción en contextos abundantes en estímulos variados y complejos, la participación en situaciones de aprendizaje cooperativo en las que se favorece la toma de perspectiva social y el contraste de opiniones a través de la utilización del lenguaje científico.

Ubicarse en el estadio del pensamiento formal implica que el adolescente experimenta una serie de avances en el desarrollo de estrategias y capacidades cognitivas con relación a la capacidad de razonar tanto de forma deductiva como inductiva, así como también la habilidad para planear, comprobar hipótesis y formular teorías; el estadio de pensamiento formal significa, entonces, que se adquirirá la capacidad de comprender y asimilar pensamientos complejos y que se tienen las habilidades intelectuales necesarias para poder utilizar la capacidad de pensamiento.

En este sentido, en su indagación sobre la investigación cognitiva y el aprendizaje de los adolescentes, Hernández y Sancho ofrecen, desde una perspectiva psicopedagógica, una valiosa aportación respecto a cómo se da en los adolescentes el estadio del pensamiento formal:

En la educación escolar en general y en la enseñanza secundaria en particular, lo que se lleva a cabo en la clase es un proceso de reconversión y confrontación de la experiencia cognitiva del conocimiento privado del alumnado (con sus hipótesis verdaderas o falsas, sus concepciones parciales de la realidad...) con el conocimiento público representado por las disciplinas académicas. En este proceso la información presentada por el enseñante adquiere un papel protagonista.

... Ello implica que el alumnado, además de una reflexión sobre la información, ha de realizar una reinterpretación adaptativa a sus esquemas internos y experiencias previas de la nueva información a la que se enfrenta. Para llevar a cabo esta readaptación se necesitan

⁸⁵ *Plan de estudios. 2006. Educación básica. Secundaria*, México, SEP, 2006, pp. 11 y 12.

destrezas o estrategias cognitivas que permitan conectar el conocimiento privado con el conocimiento público.⁸⁶

Estos mismos autores refieren una serie de estrategias cognitivas que el estudiante pone en funcionamiento cuando, en un contexto de intercambios de lenguaje, se enfrenta con información de la clase. Por la relevancia que tales estrategias tienen para los propósitos del presente estudio y dado que poseen ciertas semejanzas con lo presentado en el apartado dedicado a los procesos de comprensión lectora del capítulo anterior, se recuperan y se presentan a continuación:

- Utiliza la percepción, lo que supone “tener en la mente”, antes de actuar en la clase, algún marco cognitivo, algunas señales de referencia que le permitan conectar con los nuevos conocimientos.
- Hace uso de la interpretación, lo que no sólo implica saber pensar en lo que se está viendo u oyendo, sino también saber cuestionar o buscar lo más significativo de lo que se percibe, dentro de un contexto pertinente.
- Al emplear la lengua hablada toma en consideración la selección que él mismo realiza de la multiplicidad de significados sobre el lenguaje para poder responder lo que se espera de él, tanto si el aprendizaje se lleva a cabo en contextos de ejecución de tareas como de discusión.
- Está en constante proceso de interacción social, lo que implica que contrasta con los otros, los conceptos de lengua y las ideas que él posee en la dimensión privada para verificarlos o reformularlos en la interacción pública.
- Despliega su autonomía personal; la idea que el estudiante tiene de sí mismo, su autoconocimiento, resulta especialmente relevante.⁸⁷

Es en extremo importante que el profesor identifique estas estrategias cognitivas en los estudiantes ya que sólo así las podrán aprovechar, y que reconozca varias condiciones necesarias dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, entre otras, que el alumno posee un conocimiento previo sobre muchos de los contenidos que se enseñan en la escuela, que tales condiciones están marcadas por la historia personal y escolar del estudiante, es decir, que éste posee su propia individualidad e idiosincrasia.

⁸⁶ Fernando Hernández y Juana María Sancho, “La visión del adolescente desde la psicología”, en *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, México, Paidós, 1996, p. 170.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 179.

3.3.1 Desarrollo de la personalidad y desarrollo social

Son varios los aspectos que se deben considerar cuando se aborda el desarrollo de la personalidad y el desarrollo social en los adolescentes, pues se suele considerar que esta etapa de la vida está llena de conflictos, tensiones y problemas debido a que se presentan ciertas conductas que reflejan la búsqueda de identidad y pertenencia; en este periodo el adolescente se enfrenta también a situaciones en las que debe tomar decisiones y que han de determinar su proyecto de vida: búsqueda de empleo, adopción de creencias y actitudes, elección vocacional. Será precisamente en la etapa adolescente cuando lleguen, aspecto muy trascendental, la toma de decisiones, ya que van a determinar aspectos del estatus, el rol, la identidad psicosocial y el curso vital de la persona para el resto de su vida.

Mas, ¿qué se entiende por personalidad? La personalidad es parte de un proceso evolutivo. Al momento de nacer, o antes, el individuo es persona en el sentido jurídico del término, sujeta de derechos y deberes, pero no se puede decir aún que ya ha desarrollado una personalidad. Ésta se constituye evolutivamente, con los años. La adolescencia representa un periodo importante en la formación de la personalidad y los diferentes sistemas que la integran.

Desde el punto de vista psicológico, la adolescencia puede ser descrita como un proceso de transición de la infancia a la adultez. Puede ser caracterizada como una etapa preparatoria para la edad adulta, es un momento de iniciación. La adolescencia constituye un periodo y un proceso: a) activa desconstrucción de un pasado personal; b) de proyecto y de construcción del futuro a partir de un enorme potencial y acervo de posibilidades activas que el adolescente posee y tiene conciencia de poseer. En este proceso determinados temas vitales se vuelven preponderantes en las relaciones del adolescente con su medio y en su propia vivencia fenomenológica.⁸⁸

El aspecto físico, esto es, su imagen corporal, va a ser una de sus principales preocupaciones. Al alimentar su autoestima el adolescente expresará una gran necesidad de reconocimiento por parte de las personas que para él son más significativas (familia, amigos, pareja). Este reconocimiento le asegurará un concepto positivo de sí mismo. En el contexto escolar la valoración que haga de sí mismo y de su autoestima puede influir mucho en su rendimiento académico; una buena autoestima puede contribuir a su éxito escolar ya que su

⁸⁸ Erik H. Erikson, *Sociedad y adolescencia*, México, Siglo XXI, 2004, p. 75.

imagen positiva se vincula con buenos resultados escolares y éstos, a su vez, influyen sobre el modo en que los maestros actuarán con los alumnos.

Como parte del desarrollo de la identidad del adolescente, además del aspecto relacionado con su autorrepresentación, concepto y estima de sí mismo, se encuentra el desarrollo moral. En este ámbito se considera que en el adolescente se presentan comportamientos característicos de la generosidad y el altruismo. Lo anterior es parte del mismo desarrollo cognitivo; por otro lado, la capacidad que adquiere para ver el mundo y para verse a sí mismo desde el punto de vista de otros constituye un requisito para que adopte un juicio moral fundamentado en la cooperación.

En cuanto a su comportamiento social se destaca la relativa independencia o emancipación respecto a la familia, que viene a formar parte de la adquisición de la autonomía personal e independencia social. Para el joven, la adquisición de independencia supone libertad: dentro de la familia, para adoptar decisiones propias; en su círculo social, para establecer nuevas relaciones; a nivel personal, para asumir la propia responsabilidad en asuntos como su elección vocacional y opiniones políticas.

En el ámbito de las relaciones sociales, el grupo de compañeros y la amistad íntima con alguien de otro sexo constituyen una experiencia muy importante en la etapa adolescente. El grupo pasa a ser una instancia relevante ya que en él el adolescente consolida su estatus y su autoconcepto⁸⁹; el hecho de sentirse aceptado le dará seguridad y estimación propia, con los amigos podrá compartir sentimientos, deseos, temores, proyectos, a diferencia de la relación que llevará con sus padres, con quienes le resultará más difícil expresar sentimientos íntimos. El grupo también puede atribuirle una identidad, por ejemplo, cuando se forma parte de un club, equipo deportivo, agrupación musical; ser parte de un grupo particular le permitirá definirse y orientarse mejor en la vida.

Todo lo dicho hasta ahora podría quedar complementado con la siguiente definición, la cual de alguna manera sintetiza lo expuesto:

La adolescencia es el momento en que la persona consolida sus competencias específicas y su competencia o capacidad general frente al mundo, a la realidad, al entorno social, estableciendo su adaptación y ajustes, si no definitivos sí los más duraderos a lo largo del ciclo vital. Por una parte, consume el proceso de internalización de pautas de cultura y de valor, y perfecciona el de adquisición de habilidades técnicas, comunicativas y, en general,

⁸⁹ John C. Coleman y Leo B. Hendry, *Psicología de la adolescencia*, España, Morata, 1994, pp. 60-64.

sociales. Por otra, desarrolla y asegura la propia autonomía frente al medio, la eficiencia de las acciones instrumentadas encaminadas a un fin. Por ello mismo, un particular balanceo y sutil equilibrio —a veces, desequilibrio— de independencia y dependencia, de autonomía y heteronomía, seguridad e inseguridad en sí mismo, manifestados en relación tanto con la familia, la autoridad o la generación de los adultos, cuanto con los iguales y grupos de compañeros, caracteriza al hombre y a la mujer adolescente.⁹⁰

En el contexto escolar, todas estas características repercuten de uno u otro modo en la forma como se da el aprendizaje en el adolescente, en sus formas de relacionarse y en las respuestas a las expectativas que sobre él crean maestros y adultos, de ahí la gran importancia de conocer esta etapa de la vida en la labor docente. Precisamente por ello se ha puesto el acento en las potencialidades y posibilidades que supone la adolescencia como periodo evolutivo, más que en pensar que se trata de una etapa agitada y conflictiva de crisis y ruptura.

3.4 ¿Los adolescentes no leen?

Las características físicas, sociales y, sobre todo, las psicológicas son las que dan identidad al adolescente, parecen suficientes para lograr la conformación de un individuo con una madurez mental, con posibilidades de llegar a ser autónomo, crítico, creativo y con capacidades para desenvolverse en el mundo como ciudadano activo capaz de responder a las demandas de la sociedad; sin embargo, con base en los resultados obtenidos por los adolescentes en evaluaciones tanto nacionales como internacionales, todo indica que no es así, pese al desarrollo mental que hasta esta etapa han alcanzado, el cual les permitiría poseer competencias lectoras plenas. Estos resultados no hacen sino mostrar la realidad que dista mucho tanto de lo plasmado en los programas educativos como de las características cognitivas que éstos deben poseer.

Las acciones en materia de política educativa se han dirigido, en primera instancia, a la población adolescente —de ahí la Reforma a la Educación Secundaria—,⁹¹ debido a la contundencia de los resultados negativos que han arrojado las evaluaciones que, en concreto,

⁹⁰ Alfredo Fierro, “Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia”, en Mario Carretero y Jesús P. (comps), *Psicología evolutiva, 3: adolescencia, madurez y senectud*, España, Alianza Psicología, 1995, p. 99.

⁹¹ El proyecto para la Reforma Integral a la Educación Media Superior que en la actualidad se está impulsando es otro ejemplo de las acciones que en materia de política educativa están dirigidas concretamente a la población adolescente.

indican que predomina una baja o deficiente formación lectora en la etapa de educación formal en donde los estudiantes transitan de la adolescencia a la juventud en su camino a la vida adulta. Es por eso que autores como V. Moreno sostienen: “El problema serio de verdad está en la transición de la pubertad a la adolescencia y juventud”⁹²; sobre el mismo, agrega:

Es inaudito el número de alumnos y alumnas que hasta la fecha leían y, de pronto, dejan de leer. Y ojo, porque en su mayoría son adolescentes cuya competencia lectora está suficientemente desarrollada. Aquí la cuestión no es que no sepan leer; es que no quieren hacerlo. En la mayoría de los casos porque no les gusta. En realidad, no les ha gustado nunca. Si han leído, lo dicen de forma bien clara, es porque se les ha obligado a hacerlo mediante el acomodo de la coacción exquisita, democrática y el blablablá más o menos coercitivo. Pero, también, añaden que no se arrepienten de haber leído. Sólo que ahora, en plena adolescencia, no les atrae hacerlo.⁹³

Sobre esta situación habría que plantearse la interrogante siguiente: *¿Realmente los jóvenes leen menos o están leyendo en otros lugares, de otra manera y con fines distintos?* Para responder, primero sería importante conocer qué y cómo están leyendo los adolescentes hoy en día, porque a esta población han ido dirigidas abundantes reflexiones y críticas dada la preocupación por sus escasas lecturas, sin negar la responsabilidad que en ello tienen la escuela así como los hacedores de políticas y tomadores de decisiones, y qué decir de la realidad en que viven los adolescentes con su pobreza de capital cultural en el ámbito familiar. En lo referente al papel que tiene la escuela en este problema, Darling Hammond sostiene: “... muchas de las bien conocidas dificultades de la adolescencia no son intrínsecas a esta edad sino que, en gran medida, son el resultado de la falta de sintonía entre sus necesidades de desarrollo y la clase de experiencias que la mayoría de las escuelas secundaria les suelen ofrecer”.⁹⁴

En este contexto, la obra de Petit *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* resulta ilustrativa pues reflexiona sobre la preocupación por la juventud actual y su alejamiento de la cultura escrita, particularmente de la lectura. En contra de las críticas hacia los jóvenes porque no leen, la autora señala que si bien la proporción de lectores ha disminuido “la juventud sigue

⁹² Víctor Moreno, “Qué hacemos con la lectura”, en *Revistas culturales* (cuadernos de literatura infantil y juvenil), núm. 166, diciembre, 2003, p. 1. Documento electrónico, dirección: <http://www.revistas culturales.com/articulos/33/clij-cuadernos-de-literatura-infantil-y-juvenil/40/1/-que-hacemos-con-la-lectura.html>. Consultado el 3 de mayo de 2008.

⁹³ Víctor Moreno, *op. cit.*, p. 2.

⁹⁴ Linda Darling-Hammond, *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, México, SEP, 2003, p. 173 (Biblioteca para la Actualización del Maestro).

siendo el periodo de la vida en el que hay una mayor actividad de lectura”⁹⁵, pues para ella la lectura sirve como una especie de rebeldía: “estoy convencida de que la lectura, y en particular la lectura de libros, puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no sólo objetos de discursos represivos o paternalistas”.⁹⁶

Pennac también defiende en su obra a los adolescentes y en lugar de culparlos por no leer propone que se les impulse a perder el miedo por la lectura, muchas veces adquirido por las formas tan inapropiadas como se les pide que lean; además, busca echar abajo las ideas que afirman que la falta de lectores, sobre todo jóvenes, se relaciona con el avance tecnológico y los medios de comunicación propios de la sociedad contemporánea: televisión, internet, videojuegos, etcétera. Al respecto, sostiene:

[...] Por inhibida que sea, cualquier lectura está presidida por *el placer de leer*; y, por su misma naturaleza —este goce de alquimista—, el placer de leer no teme a la imagen, ni siquiera a la televisiva, aún cuando se presente bajo forma de avalancha diaria.

Pero si el placer de leer se ha perdido (si, como se dice, a mi hijo, a mi hija, a la juventud, no le gusta leer), no está muy lejos.

Sólo se ha extraviado.

Es fácil de recuperar.⁹⁷

Derivado de lo expuesto por Petit y Penac, y si de hacer propuestas se trata, es conveniente que vayan encaminadas a hacer que los adolescentes se sientan atraídos por la lectura, que le encuentren sentido a lo que leen, para esto se deben tomar en cuenta algunas de las muchas recomendaciones y críticas que plantean diversos autores, que en el fondo van dirigidas a provocar la reflexión para transformar las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas. Éstas van desde no obligar a los adolescentes a leer los llamados textos clásicos. Desde el punto de vista psicopedagógico se sostiene que para empezar a leer la mejor elección no siempre son los clásicos, porque si se le da una lectura de este tipo a un adolescente lo más probable es que piense que la literatura es algo para especialistas y no vuelva a leer un libro. En cambio, algunos libros de bajo nivel cultural pueden servir de excelente iniciación. Lo importante es activar la capacidad de leer. Cuando los jóvenes optan por leer no lo hacen tomando en consideración criterios estético-literarios. La competencia comunicativa y el “buen gusto estético” no necesariamente se desarrollan leyendo obras clásicas. Ruiz señala al respecto:

⁹⁵ Michel Petit, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, FCE-SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro), 2001, p. 17.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 18.

⁹⁷ Pennac, Daniel, *Como una novela*, España, Anagrama, 2001, p. 41.

... Si somos realistas, deberemos reconocer que el lector adolescente, y aun el joven, no es un lector que busca en sus lecturas el componente estético. Los elementos estético-literarios, muy probablemente porque el adolescente y el joven carecen de todavía una formación y de una competencia literaria completa, dejan a este lector más bien indiferente.

... Las lecturas que realmente “enganchan” al lector joven, casi siempre se alejan de los cánones estéticos de la Literatura con mayúsculas, lo cual viene a demostrar —y lo subrayamos una vez más— que ni el componente estético ni la calidad literaria figuran entre los misteriosos resortes por los que un joven decide leer un texto determinado. No sería descabellado afirmar que, al margen de otras posibles causas, las inclinaciones y preferencias lectoras del joven y del adolescente, dado el momento psicoevolutivo en que se encuentran, obedece a necesidades éticas y emocionales, más que a móviles estético-literarios.⁹⁸

Las lecturas en las que el adolescente se interesa no son, de manera necesaria, recomendadas por el contexto escolar. En otras palabras, no porque un texto resulte atractivo para el maestro debe serlo también para el alumno.

Da la impresión de que las apetencias lectoras del joven dibujan en la actualidad un circuito lector ajeno al de las instancias educativas. El lector joven lee un libro determinado fundamentalmente porque alguien de su propio círculo social (que no escolar o familiar), normalmente un compañero, un amigo... se lo ha recomendado, por la simple y llana razón de que a éste le gustó el libro cuando lo leyó. Es así como en la actualidad leen los jóvenes y no aceptarlo sería incurrir en una equivocación manifiesta.

Si los profesores, si los educadores en general, no son capaces de penetrar en este círculo lector juvenil, configurado por la lectura espontánea y compartida de los jóvenes, poco o nada podrán hacer para animar a la lectura o para crear lectores.⁹⁹

Para estimular a los alumnos a que lean es necesario que el maestro sea un lector asiduo; el ejemplo es fundamental si se busca que los adolescentes sean buenos lectores. El entusiasmo hacia la lectura por parte de los maestros es fundamental en la promoción de la misma, pues sin éste y sin la colaboración del docente es impensable cualquier progreso. Ferreiro menciona la importancia de esta situación de la manera siguiente:

El famoso objetivo: despertar el placer por la lectura: ¿cómo lo logras? Supuestamente, leyéndoles cosas bellas, pero el maestro también tiene que demostrar que él siente placer; tiene que sentirlo y no sólo decirlo. Un maestro que se puede divertir con el texto que está

⁹⁸ Kiko H. Ruiz, “La literatura juvenil y el lector joven”, en *Revista de Psicodidáctica*, núm. 8, España, Universidad del país Vasco, 1999, pp. 8 y 9. Documento electrónico: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17500804.pdf>. Consultado el 4 de abril de 2008.

⁹⁹ Kiko H. Ruiz, *op. cit.*, p. 15.

leyendo, muestra que eso es posible, que puede reír como puede llorar y no por ello está loco. Haciendo eso transmite una información fundamental a los chicos.¹⁰⁰

A este respecto, Chambers Aidan ofrece una propuesta interesante pues, a diferencia de Pennac —quien en *Como una novela* sostiene que uno de los derechos de los lectores es el derecho a callarse—, pugna como parte de una estrategia y técnica para el fomento a la lectura en la escuela, por el diálogo y la recirculación de las opiniones de lo leído entre alumnos y maestros, donde estos últimos son precisamente los mediadores. El autor reitera que el objetivo de la conversación en torno al libro es compartir el entusiasmo lector: lo que le afecta a éste, lo que le gusta y no le gusta de un libro; lo que le excita el pensamiento y la imaginación, etc. El principio básico de este enfoque, de acuerdo con Chambers, es que *no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos diciéndolo*.¹⁰¹

Una idea similar es la de Hébrard cuando dice: “Creo que la escuela es un lugar donde se puede aprender que el libro no sólo se lee, sino que un libro se habla y que, quizás lo más importante cuando se ha leído un libro, es ser capaz de hablar de él para que otro lo lea”;¹⁰² además, hablar o conversar sobre lo que se lee en el libro forma parte de una de las modalidades sociales del uso del libro, pues con esta práctica se da una interacción con otras personas del entorno; lo anterior se refleja en el caso específico de la escuela, por una parte, entre el alumno y sus pares y, por la otra, entre el alumno y el maestro. La principal interacción, que es la que se dará entre profesor-alumno, permitirá a su vez la construcción del *andamiaje*¹⁰³ para que el niño o adolescente logre con éxito comprender un texto.

Desde el punto de vista de la socialización, a través del diálogo los estudiantes comparten sus experiencias sobre el texto leído, así, se puede establecer un proceso colectivo de interpretación de los textos y de discusión en actividades, a fin de ayudar al alumno a encontrar sentido y aumentar la comprensión de lo leído. La riqueza de estas experiencias está en el proceso comunicativo y en el conocimiento que se genere en el grupo a través de la

¹⁰⁰ Emilia Ferreiro, *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*, México, FCE, 2000, p. 214.

¹⁰¹ Cfr., Aidan Chambers *Dime, Los niños, la lectura y la conversación*, México, FCE, 2007 (Espacios para la Lectura).

¹⁰² Jean Hébrard, *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*, Argentina, 2000, p. 5. Documento electrónico: <http://www.r020.com.ar/extradocs/lectura.pdf>. Consultado el 7 de marzo de 2008.

¹⁰³ [...] se refiere al proceso de controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidad del estudiante [...] Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción, pues, al igual que éstos, tiene cinco funciones esenciales: brindar apoyo, servir de herramienta, ampliar el alcance del sujeto, permitir la realización de tareas que de otro modo serían imposibles y usarse selectivamente sólo cuando sea necesario. *Teorías del aprendizaje*, Schunk, Dale, México, Pearson, 1998, p. 216.

comunicación directa, ya no en los conceptos o esquemas previos que cada estudiante posee. Al respecto, Darling, partiendo de los aportes de Vigotsky, dice: "... cuando los niños utilizan el lenguaje no sólo están verbalizando sus procesos de pensamiento interno, sino también están activando su desarrollo intelectual; hablar es un vehículo para el aprendizaje".¹⁰⁴

Sobre estos últimos dos puntos, dado que van encaminados a trabajar todas las expresiones del lenguaje de manera integral, cabría decir, junto con Torres, que: *"El lenguaje opera como un todo: el desarrollo de la capacidad de expresión oral tiene incidencia sobre el desarrollo de la capacidad de expresión escrita y a la inversa. Las competencias lingüísticas (saber escuchar, saber, leer, saber, escribir, saber expresarse) – y no solamente la lectura y escritura – son definitorias en el éxito o fracaso escolares"*.¹⁰⁵

Lo que se debe tomar en cuenta de todo esto es que el desarrollo de la capacidad de comprender textos escritos requiere, de manera indudable, de conocimientos y habilidades específicas, pero no es independiente de la capacidad de comprensión del lenguaje oral ni del desarrollo de la capacidad de expresar con coherencia las ideas de forma escrita. A su vez, la narración oral, la conversación y la expresión razonada de opiniones son prácticas necesarias para el desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión del lenguaje.

Con el uso predominante del libro de texto se limita el acercamiento a otros libros y se refuerza la exploración de textos fragmentados. De esta manera, lo que predomina es: "Una abundante selección subjetiva de textos fragmentados, distantes de las necesidades del lector y sus búsquedas de saber; atosiga al alumnado en un lecturismo obsesivo. Con el sano propósito del magisterio de lograr el gusto por la lectura, los educandos terminan despreciándola y hasta odiándola".¹⁰⁶

Ante tal situación conviene tener en mente la reflexión siguiente:

... Si no hay apertura a "textos" múltiples, no sólo se desaprovechan los materiales muy sugerentes que proporciona el mercado cultural, más motivadores que los reducidos y empobrecidos medios petrificados que desarrollan el currículum, sino que, desde un punto de vista antropológico, se van separando dos vías de aprendizaje –la de la escuela y la del

¹⁰⁴ Linda Darling-Hammord, *op. cit.*, p. 182.

¹⁰⁵ Rosa María Torres, *Qué y cómo aprender*, México, SEP, 1998, p. 64 (Biblioteca del Normalista).

¹⁰⁶ Antonio Domínguez H, "Diez causas del bajo rendimiento en español", en *Revista Educación 2001*, núm. 158, julio, 2008, p. 51.

resto de prácticas de adquisición de conocimiento—_cada vez más distantes entre sí; situación que poco va a favorecer a los aprendizajes escolares.¹⁰⁷

Por último, es importante aclarar que el acercamiento a las obras literarias no debe hacerse sólo como pretexto de ejercicios gramaticales para pedir que se rescaten aspectos formales del texto o que se obtengan significados literales. Abordar la literatura sólo como un simple fichero de datos, fechas, títulos, épocas, no permite que el alumno capte la intención estética de la obra literaria ni la ideología que maneja, como tampoco la ubica en un determinado contexto social-histórico-cultural, pues no encuentra relación alguna con sus intereses, preocupaciones o deseos de saber. La literatura tiene un valor educativo inmenso ya que es una vía privilegiada para el conocimiento cultural y la identidad propia de una comunidad, por lo que, más que a la competencia lingüística, se debe atender a la competencia literaria y a las lecturas previas del adolescente que le facilitarán el acceso a nuevas lecturas.

¹⁰⁷ Gimeno Sacristán, *op. cit.*, p. 116.

Capítulo 4. Propuesta: estrategias para promover la comprensión de textos en alumnos de secundaria

Este capítulo recupera muchas de las ideas básicas que aquí se han desarrollado, entre las cuales se privilegia aquélla que implica una postura hacia el modelo interactivo, ya expuesto en el segundo capítulo, para así poder plantear una propuesta didáctica¹⁰⁸. sta parte de la premisa de que en la escuela es posible enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo por parte de los estudiantes, de tal manera que la realicen como parte de una actividad de construcción de significados, como medio y fin para lograr la comprensión de mensajes de distinta índole, sin olvidar que leer representa, de manera necesaria, comprender; por lo consiguiente, le corresponde a las instituciones educativas promover en los estudiantes la adquisición de estas competencias, como bien dice Cerrillo: “... debe ser responsabilidad de la escuela la competencia lectora –que sepan leer y comprender lo que leen– y la educación literaria de los escolares, al menos en sus inicios, para lo que, previamente, es imprescindible el trabajo en lectura comprensiva”¹⁰⁹.

Las estrategias que se proponen para mejorar la competencia lectora pueden ser exploradas en cualquiera de los niveles de educación básica e incluso a nivel superior, pero aquí en lo particular van principalmente dirigidas a alumnos que cursan el nivel secundaria, por dos razones: la primera, es importante explorar las prácticas de lectura y escritura en la etapa de educación formal en la cual los estudiantes transitan de la adolescencia a la juventud en su camino hacia la vida adulta; la segunda, se trata de la población estudiantil en la que, de acuerdo con las evaluaciones, hay graves deficiencias en la comprensión lectora, ya que la mayoría de los jóvenes, si bien son capaces de decodificar un texto, no lo son de interpretarlo y, mucho menos, de situarse de manera crítica frente a él. Esta situación resulta preocupante porque justo se trata de una población cercana a ejercer una vida laboral-productiva que, principalmente en la modalidad de empleo formal, les demandará el dominio de competencias lectoras eficaces; más

¹⁰⁸ Propuesta didáctica: ejercicios de lectura concretos que tienen un contexto y objetivo específico; es decir, utilizar el conocimiento previo de los alumnos para desarrollar habilidades lectoras.

¹⁰⁹ Pedro Cerrillo, *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*, España, Universidad de Castilla la Mancha, 2004, p. 5. Documento electrónico: http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/cursos%202005/promocion_lectura/ponencia/Los%20nuevos%20lectores.%20Pedro%20Cerrillo.pdf. Consultado el 15 de noviembre de 2007.

preocupante resulta el asunto y, por tanto, más difícil el reto si a lo anterior se agrega que en la sociedad del conocimiento —tan señalada hoy en día como una característica del nuevo siglo— será indispensable la competencia lectora de todos los ciudadanos, dado que se requerirá de sujetos lectores competentes y críticos, capaces de leer diferentes textos y discriminar la inmensa información que a diario se ofrece en múltiples medios.

Antes de abordar la definición de estrategia es necesario puntualizar qué es la enseñanza. Ésta implica el desarrollo de técnicas y métodos de variado estilo que tienen como fin último obtener información y conocimientos; hay diferentes tipos de enseñanza: en la mayoría de los casos, con ésta se hace referencia a la actividad que se desempeña en los espacios y momentos preestablecidos, es decir, la que toma lugar en los ámbitos escolares y académicos. Este tipo de enseñanza siempre está ligada a objetivos, metodologías, prácticas y recursos organizados de manera sistemática con el fin de obtener resultados similares en los distintos individuos que conforman una población.

4.1. ¿Qué es una estrategia?

La primera definición que se recupera sobre el concepto en cuestión, es la que, en un sentido general, ofrece Gaskins: “Las estrategias son las acciones y pensamientos de los estudiantes que se producen durante el aprendizaje y que influyen tanto en la motivación como en la adquisición, retención y transferencia de conocimientos. Cuando los estudiantes son estratégicos mantienen el control. Planifican, evalúan y regulan sus propios procesos mentales. Sus acciones son deliberadas, implican elección y toma de decisiones y están afectadas por disposiciones, intenciones y esfuerzos”¹¹⁰.

Además, este autor señala la existencia de dos categorías de estrategias: las cognitivas y las metacognitivas. Las primeras ayudan a que los estudiantes logren las metas de su empresa cognitiva, mientras que las segundas les ofrecen información sobre el avance de sus metas.

Carrasco ofrece una definición de estrategia ligada al contexto del acto lector: “... un lector utiliza diversas estrategias para interpretar y construir significados, para reducir incertidumbre y lograr un grado de acuerdo con lo que el texto expresa. Las estrategias son

¹¹⁰ Irene Gaskins y E.Thorne, *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, México, Paidós, 1999, p. 87.

acciones aisladas o series de acciones que se realizan para lograr construir significado a leer un texto”¹¹¹.

Por su parte, Solé presenta también una definición: “[...] las estrategias de comprensión lectora [...] son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”¹¹².

La misma autora agrega que dicha definición implica que las estrategias de lectura deben ser, necesariamente, enseñadas y que al ser procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo se tiene que evitar tratarlas como técnicas, habilidades específicas o recetas infalibles.

Al respecto, Goodman aporta una definición más: “El proceso de lectura emplea una serie de estrategias. Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información”¹¹³. Para leer es necesario aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión o sentido del texto. El mismo autor considera que las más importantes son el muestreo, la predicción, las inferencias y la autocorrección. En consecuencia las estrategias que se activan a lo largo de la lectura de un texto actúan como procedimiento regulador de la misma ya que permiten seleccionar la información más útil, anticipar el texto, relacionar los conocimientos previos con los nuevos y avanzar hacia la autorregulación de la actividad lectora.

A partir de estas definiciones, cabe decir, a manera de síntesis, que una estrategia lectora es un sistema de acciones o actividades, organizadas y planificadas con la finalidad de posibilitar el aprendizaje y, en este caso específico, orientada a lograr la comprensión de lo que se lee para poder interactuar con el texto.

Ahora bien, en lo que respecta al aprendizaje de estrategias lectoras en el alumno dentro del contexto escolar es fundamental la participación del docente; por lo tanto, será en un contexto real de aprendizaje donde adquirirá mayor sentido su enseñanza, y donde podrán ser objeto de aprendizaje en sí mismas. La capacidad del alumno para aprender de forma autónoma será uno de los objetivos finales a los que se debe dirigir la lectura comprensiva. Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello,

¹¹¹ Alma Carrasco A., “La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, vol. 8, núm. 17, pp. 129-142. México, 2003. p. 132.

¹¹² Isabel Solé, *op. cit.*, p. 59.

¹¹³ Kenneth S. Goodman, *op. cit.*, p. 21.

quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos.

En cuanto a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora habrá que tomar en cuenta lo que sostiene Sánchez E.: “Las estrategias de comprensión lectora deben incorporar tres objetivos. Primero, hacer ver a los alumnos en qué consiste la comprensión de un texto y cómo puede conseguirse. Segundo, enseñarles que aprender a comprender un texto va unido al aprendizaje de los contenidos curriculares. Y tercero, lograr que la lectura de textos les resulte útil, de tal forma que sean conscientes de la necesidad de leer de una manera comprensiva y comunicativa”¹¹⁴.

4.2. Estrategias básicas para la comprensión lectora

De acuerdo con las propuestas hechas por Solé¹¹⁵ y Serra¹¹⁶, se presentan a continuación las estrategias básicas a considerar en el proceso lector. Aquellos lectores que conozcan estas estrategias y las utilicen de manera adecuada para reestablecer la comprensión de un texto serán lectores competentes que cumplen con el cometido de leer con comprensión.

Tales estrategias surgen a partir de identificar las acciones que realiza un buen lector al comprender de manera profunda un texto, las cuales, de algún modo, han venido esbozándose en los capítulos anteriores:

- **Decodificar con fluidez**, ya que de inicio es preciso saber interpretar los símbolos arbitrarios de la lengua para poder avanzar en la lectura. La ausencia de una decodificación fluida puede provocar que el lector pierda el significado global de lo que lee. No se puede pretender que los estudiantes lean si no han logrado un buen dominio del proceso decodificador.

¹¹⁴ Cfr. Emilio Sánchez, *Cómo enseñar estrategias de comprensión en secundaria*, España, 2008. Proyecto de Lectura para Centros Escolares (PLEC). Documento electrónico: http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=5&id_documento=139&nivel=Secundaria&PHPSESSID=cc82f4a8fd1d. Consultado el 12 de enero de 2009.

¹¹⁵ Isabel Solé, *op. cit.*, p. 63.

¹¹⁶ Joan Serra Capallera y Carles Oller Barnada, *op. cit.*, pp. 38-41.

- **Comprender los objetivos o propósitos explícitos e implícitos de la lectura.** Aquí se formulan interrogantes tales como: ¿qué tengo que leer? ¿por qué/para qué debo leerlo?
- **Activar los conocimientos previos pertinentes para el contenido del que se trate.** Como ya se señalaba, para comprender lo leído se deben establecer conexiones significativas entre aquello que sabemos y los conocimientos nuevos. Las interrogantes serían: ¿qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me sean útiles?
- **Releer, avanzar o utilizar elementos de ayuda externa** para la comprensión léxica es importante, ya que una sola palabra por su situación en una frase podría cambiar la interpretación de un texto.
- **Distinguir aquello que es fundamental de aquello que es poco relevante** para los propósitos de la lectura también es necesario para la comprensión lectora. ¿Cuál es la información esencial que la lectura me proporciona? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?
- **Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su correspondencia con los conocimientos previos y lo que le dicta el sentido común.** Para ello es necesaria una actitud crítica ante el texto. Conlleva plantearse ¿tiene sentido este texto?, ¿son coherentes las ideas que en él se expresan?, ¿se entiende lo que quiere expresar?
- **Comprobar de manera continua si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y la recapitulación periódica y la autointerrogación.** Si no se regula periódicamente lo que se lee puede suponerse que se está dando un “aparente” avance en la lectura pero, sin duda, no la comprensión de la misma. ¿Qué pretende explicar este párrafo?, ¿cuál es la idea fundamental que puedo extraer de aquí?
- **Elaborar y probar inferencias**¹¹⁷ de tipo diferente tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela?, ¿cuál podrá ser el significado de esta palabra que no me es conocida?, ¿qué puede ocurrir con este personaje?, etcétera.
- **Construir el significado global.** Una vez reconocidas las ideas principales y complementarias se podrán jerarquizar y resumir.

¹¹⁷ ¿Qué es una inferencia?: “La inferencias es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. [...] Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que un alumno adquiera autonomía”. Cassany et al., p. 218.

- **Evaluar e integrar la nueva información y remodelar**, si es necesario, las ideas iniciales. Ocurre cuando a lo largo de la lectura el sujeto puede reflexionar sobre la información recibida, contrastando con sus ideas previas y, a partir de eso, remodelar las ideas que ya se tenían.¹¹⁸

Solé organiza las estrategias anteriores en lo que podrían llamarse tres fases o momentos didácticos:

- a) Antes de la lectura, aquí cabrían las primeras estrategias planteadas.
- b) Durante la lectura, comprenderían las estrategias intermedias.
- c) Después de la lectura, cubiertas por las últimas del listado.¹¹⁹

Aunque habría que aclarar que esta organización no es lineal ni jerárquica, es decir, algunas de las mencionadas al principio podrán aparecer también durante y después de la lectura, lo cual permite ver que las estrategias aparecen integradas en el curso del proceso de lectura; por ejemplo, antes de llevar a cabo la lectura, así como es necesario saber cuál es el objetivo también pueden hacerse predicciones sobre la lectura. Todo ello implica que la actuación del docente en la enseñanza de estrategias debe tener lugar en todas las fases.

En el esquema de la siguiente página están presentadas de manera general las estrategias que se emplearían en cada uno de los momentos didácticos.

El docente cumple una labor relevante al ayudar al alumno a construir sus aprendizajes, por lo que la situación educativa constituye un proceso de construcción conjunta entre el docente y el alumno. En este proceso el primero cumple la función de guía cuya puesta en práctica permite al segundo desde contrastar y relacionar sus conocimientos previos para abordar la tarea encomendada, hasta asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, es decir, alcanzar una actuación autónoma.

La posición constructivista define a esta ayuda del docente como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que ubica la enseñanza en aquel nivel donde el estudiante puede lograr algo sólo cuando recibe ayuda de alguien más, puesto que únicamente cuenta con una parte, necesariamente incompleta, de conocimientos o habilidades. No por nada se define la ZDP como: "... el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede

¹¹⁸ Joan Serra Capallera, *op. cit.*, pp. 38-42.

¹¹⁹ Cfr. Isabel Solé, *op. cit.*, 2000.

trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente”¹²⁰.

Tipo de estrategias	Estrategias autorreguladoras	Estrategias específicas de la lectura
Estrategias antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento del propósito - Planeación de la actuación 	<ul style="list-style-type: none"> - Activación del conocimiento previo - Elaboración de predicciones - Elaboración de preguntas
Estrategias durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoreo o supervisión 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinación de la importancia de las partes relevantes de un texto - Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global) -Estrategias de elaboración (conceptual, imaginal, inferencial) - Estrategias de organización (uso de mapas conceptuales, uso de estructuras textuales)
Estrategias después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la idea principal - Elaboración del resumen -Formulación y respuesta de preguntas

Fuente: Díaz Barriga y Hernández.¹²¹

Por lo tanto, en el aprendizaje de estrategias para la lectoescritura por parte del alumno, es el docente quien juega un papel fundamental a través de su ayuda.

Cooper ofrece un conjunto de propuestas para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, a las cuales denomina Modelo para la Instrucción Directa;¹²² en sentido general, señala que este modelo comprende un proceso de instrucción en el cual el maestro:

¹²⁰ Onrubia, Javier. “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”. En Coll, César, *et al. El constructivismo en el aula*. 9ª edición. España, Graó, 1999, p. 105.

¹²¹ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 147

¹²² Cooper, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. España, Visor. 1990, p. 59. (Aprendizaje.)

Exhibe, demuestra o modela claramente a los alumnos aquello que han de aprender;
Les brinda la oportunidad de utilizar lo que han aprendido; y
Les brinda la retroalimentación o *feedback* correctivo apropiado y orientación mientras están aprendiendo.¹²³

A su vez, este proceso incluye:

- I. Enseñanza.
 - a) Comunicar a los alumnos lo que van a aprender y les ayuda a relacionar lo leído con sus experiencias previas.
 - b) También el mismo profesor sirve de modelo mediante su propia lectura, es decir, modela una habilidad: lee en forma sistemática y se detiene para hacer predicciones, verbaliza las reflexiones que ha hecho sobre la lectura y comenta los procesos que le permiten comprenderla, comenta las dudas y confusiones que encuentra cuando lee y expresa cómo las resolvió.
 - c) Promueve la práctica guiada de dicha habilidad.
 - d) Resume (el alumno) lo que se ha aprendido y verbaliza el qué, cómo y cuándo aplicarlo. Para ello el profesor incentiva con diversas preguntas para que los alumnos expresen lo que han aprendido y cómo pueden utilizarlo en sus lecturas.

A partir de estas dos últimas acciones se da ya la participación del estudiante, pues las primeras corresponden, básicamente, a la función que el docente cumplirá como modelo.

2. Práctica. Aquí se da la participación independiente del estudiante para que haga uso de las estrategias aprendidas y que serán las que le facilitarán la comprensión del texto.
3. Aplicación.
 - a) Recuerda el docente a los alumnos la habilidad, el proceso o la estrategia que deben aplicar o implementar.
 - b) Hace que los alumnos lean un texto seleccionado para determinar su propósito.
 - c) Pide que el alumno analice y discuta un texto para observar si éste ha sido comprendido y para evaluar si aplica las habilidades y procesos aprendidos.
 - d) Pide resumir lo que se ha aprendido y la forma de utilizarlo en la lectura.¹²⁴

Esta propuesta de Cooper no es considerada eminentemente constructivista por Solé, ya que entra en los paradigmas de investigación educativa que reciben el nombre de proceso-producto; sin embargo, su aportación puede ser valiosa siempre y cuando el docente no pierda de vista que su meta en el proceso de comprensión lectora es lograr que sus alumnos se conviertan en lectores competentes, activos y autónomos; que aprendan de forma significativa

¹²³ *Op. cit.*, p. 59.

¹²⁴ Cooper, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. España, Visor. 1990, p. 59. (Aprendizaje.)

las estrategias para una lectura eficaz y sean capaces de utilizarlas independientemente en una variedad de contextos.

En el siguiente esquema, Sánchez hace una síntesis de las estrategias básicas mencionadas hasta el momento en donde el docente juega un papel indispensable; parte de interrogarse qué y cómo enseñar para desarrollar la comprensión lectora:

Qué enseñar (estrategias)

- Predecir.
- Pensar en voz alta.
- Operar con la estructura de los textos.
- Visualizar la representación del texto.
- Resumir.
- Autocuestionarse.
- Crear metas de lectura, supervisar y evaluar.

Cómo enseñar (enseñanza explícita)

- Definición explícita de estrategias: “Una predicción es...”
- Modelado del profesor: pensamiento en voz alta: “Voy a hacer una predicción: a ver me están hablando hasta ahora de...; bueno, yo creo que aún no han terminado de hablar de este punto así que yo creo que tiene que seguir hablando del mismo. A ver, voy a ver si es cierto”.
 - Uso colaborativo de la estrategia: vamos a predecir juntos. A mí me parece que... ¿Y a ti...?
 - Uso independiente de estrategias.

Situaciones educativas

- Leer mucho.
- Leer textos por razones auténticas: sentido.
- Experimentar diferentes tipos de géneros.
- Acompañar la lectura con comentarios de alto nivel de calidad acerca del texto.¹²⁵

Daniel Cassany ofrece propuestas para el desarrollo de estrategias; más que estrategias encaminadas al desarrollo de la comprensión lectora, ofrece una útil serie de recursos y técnicas

¹²⁵ Cfr. Emilio Sánchez, *Cómo enseñar estrategias de comprensión en ecundaria*, España, 2008. Proyecto de Lectura para Centros Escolares (PLEC). Documento electrónico: http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=5&id_documento=139&nivel=Secundaria&PHPSESSID=cc82f4a8fd1d. Consultado el 12 de enero de 2009.

didácticas de carácter práctico. A dichos recursos los llama “ejercicios para microhabilidades”, entre los que se encuentran los que sirven para desarrollar aspectos tales como la percepción, la anticipación o predicción, la inferencia, la identificación de ideas principales, la identificación de la estructura y forma del texto, la lectura entre líneas y la autoevaluación. Algunas de las técnicas que ofrece son la formación de parejas, marcar el texto, los juegos lingüísticos, la comparación de textos y la elaboración de títulos y resúmenes.¹²⁶

Esta última propuesta engloba los aspectos siguientes:

1. Son diversos los términos asociados al concepto de estrategia (tales como procedimientos, habilidades, recursos didácticos, técnicas, actividades).
2. Hay estrategias tanto generales o básicas, como específicas de un dominio.
3. Son muchas las clasificaciones de los tipos de estrategias particulares que se han elaborado, fundamentadas en un sinnúmero de investigaciones de tipo empírico y aplicado al proceso de comprensión de textos.

Entre éstas es posible encontrar algunas dirigidas a aspectos específicos del texto (microhabilidades); otras buscan explorar a detalle una estrategia básica (por ejemplo, las dirigidas a favorecer las inferencias en la lectura); algunas más contemplan la organización y estructura del texto para facilitar la comprensión; otras –principalmente a nivel universitario– están dirigidas a desarrollar el pensamiento reflexivo y no lineal; asimismo, hay las que buscan desarrollar el vocabulario o la comprensión de palabras desconocidas, las que permiten llevar a cabo una lectura rápida, las dirigidas a la construcción de mapas conceptuales, las que consisten en la utilización de señales del texto para guiar el proceso de comprensión (referidas a la organización espacial de la lectura, párrafos, tipo de letra, apartados). De ahí la gran complejidad que representa la elaboración de cualquier nueva propuesta.

A pesar de estas innumerables clasificaciones sobre estrategias lectoras, como ya se ha visto, existen estrategias básicas para que una persona logre identificar la idea principal de un texto, asocie la información con sus conocimientos previos, reconozca si está comprendiendo lo que lee, esto es, lleve a cabo una concientización y control de su pensamiento, logre organizar la información que el texto le proporciona, monitoree y evalúe el texto y, por último, le brinden la posibilidad de aprender a aprender; precisamente esto se ha expuesto en lo relativo a las estrategias para la comprensión de textos.

¹²⁶ Cfr. Daniel Cassany *et al.*, *Enseñar lengua*, 2.^a edición. España, GRAÓ, 1997, pp. 211-235.

Aunque todavía no existen estudios que confirmen la eficacia o fracaso de estas estrategias, se sabe que brindarle al alumno herramientas que le ayuden a entender mejor lo que lee es una labor que tiene su origen en el aula, con profesores mejor informados y comprometidos con la idea de que los adolescentes son individuos que merecen ser habilitados para enfrentarse de manera más segura al mundo actual.

4.3. Estrategias y actividades de dominios específicos

La lectura implica, entre otros aspectos cognitivos, una actividad individualizada de autocontrol de aprendizaje en lo que se refiere a la comprensión y la interpretación de textos.

En realidad, la lectura es una compleja actividad de conocimiento en la que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa, los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales, así como la propia experiencia extralingüística que posee el lector. Es claro que no se domina una lengua sin saberla «*leer*», es decir, sin comprender sus producciones escritas en cuanto exponentes culturales.

Por otra parte, la lectura supone una necesaria captación de los significados del mensaje e implica la atribución de una inmediata, necesaria e inevitable interpretación por parte del lector. De ambos procesos, el semántico y el interpretativo, surge lo que se denomina la *comprensión integral del mensaje*.

4.3.1. Propuesta I. Actividades para mejorar la comprensión lectora:

La mayoría de los especialistas en el tema coinciden en que la comprensión lectora se realiza cuando el lector interactúa con el texto y echa mano de su conocimiento para así relacionar lo leído con sus referentes previos para, de este modo, darle un significado; una vez dominado este importante aspecto se debe proceder a introducir al alumno a mejorar su nivel de comprensión.

Al respecto, Cooper considera:

I. Para comprender la palabra escrita, el lector ha de estar capacitado para entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas e información que el texto le ofrece, y (2) relacionar las ideas e información del texto con otras ideas o datos que habrán de almacenarse en su mente. Por esas dos vías, el lector interactúa con el texto para elaborar un significado.¹²⁷

¹²⁷ David Cooper, *op. cit.*, p. 18.

4.3.1.1 Actividades para mejorar la atención

El lector poco competente suele tener problemas relacionados con el mantenimiento de la atención a lo largo del texto. Las actividades que se pueden realizar con los alumnos para que no dejen de estar atentos durante la lectura son:

a) Valorar la comprensión de cada oración: aquí se pretende que el lector vaya tomando conciencia al hilo de la lectura de su grado de comprensión. Al final de cada oración, se le pide al alumno que ponga un signo (+) si ha entendido, un signo (?) si ha entendido parcialmente y un signo (-) si no ha entendido. En estos dos últimos casos puede optar por la relectura de la oración o bien esperar a terminar la lectura y volver sobre ella. Además, irá subrayando las palabras o expresiones que no entienda bien.

b) Tomar notas: cuando tomamos notas estamos leyendo de forma activa y ese es el principal valor de esta actividad. No se debe ser muy exigente en cuanto a la calidad de las anotaciones, pues cumplen una función para el lector y, por lo tanto, no debe extrañar que a veces sean crípticas para otra persona.

c) Visualizar la lectura: se trata aquí de visualizar lo que se está leyendo, como si estuviéramos viendo una película. De esta forma se mantiene la atención más fácilmente y se facilita el paso de las palabras a las imágenes mentales. Después, los lectores adolescentes no tendrán dificultades para realizar un cómic con la historia que han leído. Si se trabaja en grupo, se puede dividir la clase en dos. Mientras la mitad lee el texto a la vez de forma lenta y clara, la otra mitad escucha con los ojos cerrados. Una vez terminada la lectura es el momento de una puesta en común, que será muy enriquecedora para los alumnos porque habrán descubierto el valor de la imagen para facilitar la comprensión de la lectura.¹²⁸

4.3.1.2 Actividades para trabajar los conocimientos previos

Actividades de este tipo permiten la activación de los conocimientos previos del alumno, necesarios para comprender el texto y despiertan su motivación por la lectura, tienen como finalidad ayudar a los alumnos a enfrentarse al texto desde perspectivas más acordes con la intencionalidad de la lectura y pretenden desencadenar los conocimientos previos que tenga el individuo en su mente, necesarios para entender la lectura.

¹²⁸ Víctor Moreno, “Qué hacemos con la lectura”, en *Revistas culturales* (cuadernos de literatura infantil y juvenil), núm. 166, diciembre, 2003, p. 157. Documento electrónico, dirección: <http://www.revistas culturales.com/articulos/33/clij-cuadernos-de-literatura-infantil-y-juvenil/40/1/-que-hacemos-con-la-lectura.html>. Consultado el 3 de mayo de 2008.

a) **Técnica del listado:** se trata de que antes de leer un texto, los alumnos hagan una lista con sus ideas sobre el tema. El procedimiento consiste en que los alumnos hagan un listado de todas las ideas que se les ocurran sobre el tema de la lectura; posteriormente, el profesor las recoge y las plasma en el pizarrón. Éste es uno de los medios más eficaces para desencadenar las ideas previas de los alumnos. Por ejemplo, a la hora de leer un texto que trate sobre si hay que disimular o no para facilitar la convivencia, los alumnos podrían completar (de manera individual o en grupos) el cuadro siguiente:

CONVIVENCIA	
Aspectos que facilitan la convivencia	Aspectos que dificultan la convivencia
DISIMULAR	
Razones a favor	Razones en contra

b) **Aplicar la estrategia KWL:** esta estrategia toma su nombre de las iniciales en inglés que la definen: K (¿qué sé?); W (¿qué quiero aprender?); L (¿qué he aprendido?). Estas preguntas llevan a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a desarrollar interés por la lectura antes de comenzar a leer el texto.

Una manera de poner en práctica esta estrategia es la de entregar a los estudiantes una hoja de papel en la que tendrán la oportunidad de contestar las primeras dos preguntas antes de iniciar la lectura. Para la primera pregunta que es la que va dirigida a estimular el conocimiento previo del lector, el estudiante escribe sobre lo que conoce del tema. La segunda, que está montada sobre la primera, requiere que los estudiantes hojeen el libro y escriban sobre lo que quieren saber o conocer. De esta manera se promueve que los estudiantes establezcan un propósito al leer y que deseen iniciar la lectura. Estas primeras dos preguntas se pueden trabajar de manera individual o en equipos. Luego de la discusión en clase del texto, contestarán la tercera pregunta. Esta se recomienda que se haga individualmente.

c) **La discusión antes de la lectura:** aquí, el maestro plantea una discusión dirigida que pretende sacar a la luz las ideas y experiencias más relevantes para la comprensión de algún texto. Esta discusión debe ser debidamente guiada por el profesor con el fin de que las ideas expuestas sean relevantes para entender el texto que se va a leer.¹²⁹

¹²⁹ Víctor Moreno, *op. cit.*, p. 157.

Respecto al tipo de preguntas que debe hacer el maestro, se aconseja que sean abiertas, es decir, que exijan una respuesta elaborada y no lleven a responder únicamente un *sí* o un *no*; también se aconseja que se anime a los alumnos a que formulen sus propias preguntas, participen y respondan de manera activa.

4.3.1.3 Actividades para descubrir la estructura del texto

Con estas actividades se busca favorecer un tipo de lectura global que permita al lector hacerse una idea de la estructura y el contenido de la lectura.

a) Una mirada panorámica al texto: consiste en leer el inicio del párrafo, algo del medio y el final del mismo, de tal forma que se pueda “escanear” mentalmente el texto en pocos minutos. El procedimiento permite acercarse al texto y formarse una primera idea de su contenido. Lo que aquí también se puede hacer es hojear, echar un vistazo o “una lectura a vuelo de pájaro” como de manera coloquial se le llama a esta acción.

La lectura rápida es la que se hace para buscar un dato concreto (un nombre, una fecha, una cita, etc.) que nos interesa conocer antes o después de iniciar una lectura. Es echar un vistazo sobre el texto con un propósito específico. Leer un capítulo rápido consiste en leer sólo la primera oración de cada párrafo. Después de la lectura rápida, el lector puede identificar los puntos más importantes y así establecer el objetivo de su lectura o el trabajo sobre el texto que quiere realizar. Este proceso le sirve para planificar su lectura intensiva del texto. En ocasiones queremos saber si los textos que hemos seleccionado para leer son en verdad pertinentes al tema que deseamos trabajar. Podemos hacer una lectura rápida para determinar la meta y el propósito de la lectura, antes de comenzar a leer detenidamente o descartarlo por no estar relacionado de manera directa con nuestro tema.

b) Buscar los verbos que aparecen en el texto: consiste en localizar los verbos y desplazar la vista hacia la izquierda y la derecha de los mismos. Así, al término de la lectura, se obtiene una idea aproximada del contenido del texto. Es posible que los alumnos al hacer esta actividad puedan reconstruir el texto a partir de las acciones.

c) Empezar a leer por el final: cuando se sabe el final es más fácil interpretar el inicio y la parte media del texto. Lo que aquí se hace es buscar el final para interpretar el conjunto del texto a la luz de la solución final. Se inicia la lectura y cuando el lector descubre el tema y el enfoque del mismo, lee el final para después volver al punto anterior. Al conocer las

últimas frases del texto (cuento, noticia) se puede conjeturar sobre lo que puede ocurrir para llegar a ese desenlace.¹³⁰

4.3.1.4 Actividades para elaborar y reorganizar la información

Estas actividades sirven para enseñar a los alumnos a realizar una lectura activa y, a su vez, a desencadenar estrategias de reelaboración y reordenación de la información del texto.

a) Técnica del “periodista”. Consiste en leer un texto para responder a las preguntas que se hacen los periodistas cuando tienen que contar una noticia: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué? Los alumnos completan un cuadro semejante al siguiente después de leer el texto. Para ello, segmentan la lectura en fragmentos con un sentido completo.

Acontecimientos más importantes del relato ¿Qué?	Personajes implicados ¿Quién?	Circunstancias relevantes ¿Cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?

b) Identificar el “problema”. Consiste en identificar el problema que plantea el texto, descubrir las dificultades y, en su caso, constatar la solución que da el autor. Esto se puede analizar con el esquema siguiente:

Problema	Dificultades	Solución (explícita o implícita)

c) Representar el texto mediante “mapas conceptuales”¹³¹ mediante esta técnica los alumnos desarrollan de manera importante una serie de estrategias que les permite reelaborar y reordenar el texto atendiendo a los conceptos y sus relaciones. Además, les ayudará a discriminar la importancia relativa de las ideas, ya que para elaborar mapas conceptuales deben estructurar el contenido del texto atendiendo a la importancia jerárquica de las ideas que aparecen en el texto.

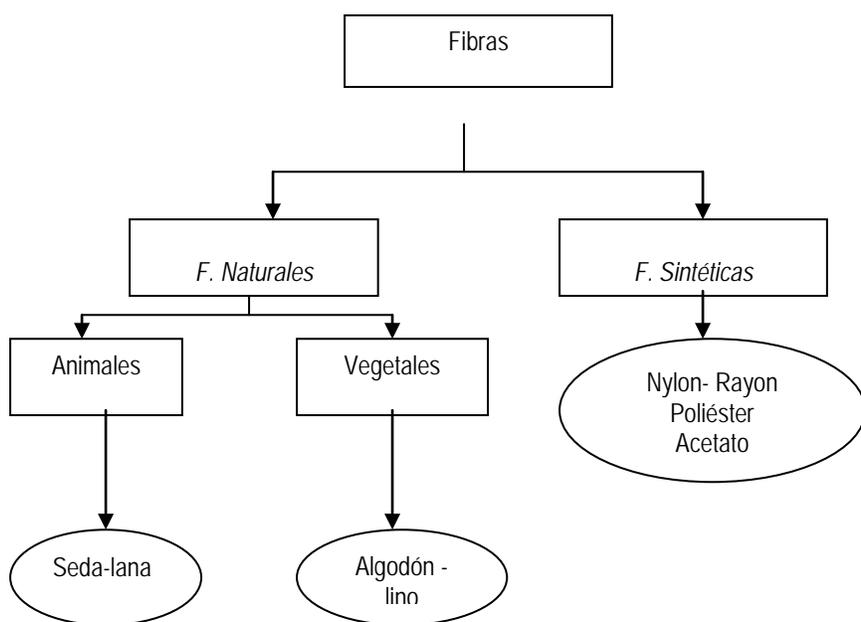
¹³⁰ Víctor Moreno, *op. cit.*, p. 157.

¹³¹ Antonio Ontoria, *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*, España, Narcea, 2005, pp. 50-52.

Cuando una estructura de contenido de un texto presenta de forma esquemática las ideas y las relaciones que aparecen en una lectura, se obtiene una visión global del tema y contextualiza las partes en un todo más general. El fundamento teórico de esta técnica se basa en las teorías cognitivas del procesamiento y almacenamiento de la información en forma de esquemas.¹³²

Los aspectos que hay que tomar en cuenta para realizar un organizador gráfico son: a) identificar los conceptos claves, b) identificar los términos claves y c) organizar los términos claves en un diagrama que puede adoptar distintas modalidades que dependen de la creatividad, experiencias previas y del orden y organización que el autor le dio al texto.

Ejemplo:



d) Reorganizar el contenido del texto atendiendo a los escenarios: con esta actividad se pretende relacionar los personajes, las acciones y los escenarios de las mismas. Es muy adecuada para trabajar textos narrativos, e incluso, expositivos, los cuales se desarrollan en distintos escenarios. Ejemplo:

¹³² Antonio Ontoria, *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*, España, Narcea, 2005, pp. 50-52.

constatar que el título inventado funciona como un paraguas que cubre las distintas proposiciones del párrafo, o al menos, las más relevantes.

d) Subrayado y esquema: es una de las técnicas más aplicadas y sobre las que se han escrito muchos manuales prácticos. Se podría decir que son unas técnicas universales. Por su eficacia probada y simplicidad formal (no así en la práctica), se incluyen aquí también como una propuesta más que se puede utilizar para aprender a leer comprensivamente.¹³⁴

Se pretende que estas actividades puedan tener utilidad para los tres tipos de textos (narrativos, expositivos y argumentativos) a los que los profesores se enfrentan en las situaciones didácticas. Los textos que se proponen para trabajar son los narrativos, sobre todo a partir de los planteamientos que hace Delval en el sentido de que las narraciones son empleadas con gran éxito en la educación ya que: “El conocimiento narrativo tiene enormes ventajas que hacen fácil su aprendizaje. Al estar muy contextualizado y referirse a la acción de actores situados en un espacio y en un tiempo, al contener muchos detalles referentes a la vida cotidiana y la actividad de cada día, resulta fácil de recordar y repetir”¹³⁵.

Este tipo de conocimientos atrae mucho al lector porque en las narraciones se identifican las acciones humanas, los motivos, las normas de conducta, el bien y el mal, la manera eficaz de realizar las cosas, y el lector se puede identificar o distanciar de lo que acontece. Su trascendencia es evidente ya que las narraciones se utilizan desde los orígenes de la humanidad, cuando ésta adquirió la capacidad de comunicarse mediante el lenguaje.

La importancia de este tipo de textos radica en lo que en ellos se describe sobre los personajes, la vida de éstos o sus acciones; no se ubica sólo en un determinado espacio y tiempo, sino que son un prototipo o modelo de la acción humana en muchas circunstancias. Se supone, entonces, que el lector sólo toma la historia de un texto narrativo como motivo o ejemplo y la traslada a otras situaciones distintas; por tanto, durante mucho tiempo se han tomado como medio de enseñanza entre las narraciones las fábulas, las vidas de personajes y las obras literarias. Sin duda, la lectura de estos textos fomenta una competencia fundamental para la vida, por encontrarse vinculados con el pensamiento creativo, el desarrollo emotivo y el placer estético.

¹³⁴ Antonio Ontoria, *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*, España, Narcea, 2005, pp. 50-52.

¹³⁵ Juan Delval, *Aprender en la vida y en la escuela*, 2ª edición, España, Morata, 2001, p. 42. (Razones y Propuestas Educativas.)

En este marco, Pérez, al hacer un comparativo entre los textos expositivos y los narrativos, confirma el valor que tienen estos últimos al favorecer la retención y recuerdo de información: “Existen evidencias de que la prosa narrativa es mucho más fácil de comprender y retener que la expositiva. En general, se puede decir que mientras que en la exposición se transmite información nueva y se explican temas también nuevos, en la narración se presentan variaciones nuevas a partir de información ya conocida”¹³⁶.

Y bien, si se opta por elegir textos narrativo-literarios, no hay que olvidar que ante la realidad de que los gustos de los adolescentes contrastan con las lecturas que establecen las instancias educativas, se debe considerar una literatura adaptada, orientada a sus capacidades y necesidades psicológicas, acordes con su estado psicoevolutivo; por tanto, resulta pertinente pensar en una literatura adaptada a partir de los géneros literarios más clásicamente juveniles, tales como aventura, fantasía, misterio o terror y ciencia ficción.

En este sentido, el discurso formal de los planes y programas de estudio plasmado en la nueva reforma a la educación secundaria, que señala la necesidad de vincular en la secundaria las prácticas de lectura y escritura con el entorno social, debería dejar el plano del discurso para pasar a ser una acción real y concreta.

4.3.2 Propuesta 2. Estrategias para resumir un texto

Resumir es una actividad nada fácil de llevar a la práctica ya que implica un doble proceso: el de naturaleza cognitiva y el lingüístico. Esto debido a que resumir un texto no implica sólo comprenderlo sino que además requiere el desarrollo de ciertas actividades o empleo de determinadas reglas. En concreto, éstas serían:

Regla de eliminación: eliminar el material innecesario (trivial y redundante). De acuerdo con esta regla habrá que suprimir toda aquella información que se considera no necesaria para el significado global del texto. Por tanto, habrá que tacharla.

Regla de sustitución: sustituir un término o un hecho por una lista de elementos o acciones. Se trata de que al realizar la lectura de cada uno de los párrafos, se considere la

¹³⁶ M.^a de Jesús Pérez Z., “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, p. 130. Documento electrónico: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_comprension_lectora_perez_zorrilla.pdf. Consultado el 24 de agosto de 2007.

posibilidad de agrupar varios de los conceptos o afirmaciones del texto y sustituirlos por alguna expresión más breve. Se trata de un procedimiento que consiste en construir un enunciado que sea una suma de varias formulaciones presentes en el texto.

Regla de elaboración: seleccionar un enunciado con la idea principal (regla de selección); si no existe, porque no se enuncia, se elabora.¹³⁷

Ahora bien, la actuación del docente y las acciones a seguir por parte de éste, serán las siguientes:

- Partiendo de un texto, es el profesor quien muestra el porqué y el cómo de la aplicación de una determinada estrategia.
- La segunda fase puede consistir en un trabajo por equipos. Conjunto de preguntas y actividades relacionadas con las estrategias que se trabajan.
- La tercera fase consistiría en una práctica individual. El alumno tendrá que ser capaz individualmente de resumir un texto de forma autónoma.¹³⁸

Ejemplo de resumen con un texto narrativo (resuelto)

Los textos narrativos suelen tener tres o cuatro partes:

1. Situación inicial: está formada por una somera descripción del espacio, el tiempo y la presentación de los personajes.
2. Situación conflictiva: ésta desarrolla el problema y las acciones que realizan los personajes.
3. Situación final: expresa la forma definitiva en que el personaje ha resuelto el conflicto.
4. Moraleja: aunque no siempre aparece, expresa el sentido o la lección moral desprendida de la historia.

“CÓMO CHON-TÈ-POH LOGRÓ ENGAÑAR A UN FANTASMA”

El joven Chon-Té-Poh vivía en las proximidades de Nyng-Yong; una noche en la que se dirigía al pueblo vecino, se encontró casualmente con un fantasma. Era una noche fría y oscura por lo que, a pesar de su habitual valor, Chon le preguntó algo atemorizado:

- ¿Quién eres?
 - Soy un fantasma –respondió ufánamente el extraño ser.
 - ¿Y tú? –le preguntó a su vez.
 - Yo también, desde luego –engañole el joven.
 - ¿Hacia dónde te diriges? –inquirió el fantasma.
 - Va camino de Winchin –contestó Chon con firmeza.
- A lo que el fantasma exclamó:

¹³⁷ Víctor Moreno, *op. cit.*, p. 157.

¹³⁸ *Ídem.*

–¡Qué casualidad!, dado que yo también voy hacia allí, podríamos hacer juntos el camino.

Chon, sin atreverse a llevarle la contraria, aceptó la proposición y así estuvieron andando que te andarás durante largo tiempo.

Al cabo de un rato, el fantasma le propuso a Chon:

–Ya que los dos somos fantasmas y que el camino hasta Winchin es largo, deberíamos cargarnos un rato cada uno y así podríamos descansar por turnos. Chon se cargó encima al fantasma y comenzó a andar, extrañado, pero a la vez contento, por el poco peso de su compañero de viaje. Cuando al fantasma le llegó la vez de cargar con Chon, aquél le comentó algo sorprendido:

– ¡Pesas mucho! ¡Este no es un peso normal en un espíritu!

–Lo sé! –mintió el joven–. Pero es que soy un espectro muy reciente; ésta es la razón de mi exagerado peso. El fantasma pareció dejarse convencer por esta explicación y no hizo más preguntas a Chon-Té-Poh.

Cuando ya se acercaban a Winchin, tuvieron que atravesar un arroyo. El fantasma lo atravesó primero y sin hacer el menor ruido. Cuando le tocó el turno a Chon, éste le siguió, armando, por el contrario, un gran alboroto.

– ¡Cómo has podido hacer tanto ruido? –le preguntó el fantasma, muy extrañado.

–Estoy muerto desde hace poco tiempo –aseguró Chon–, y por esto aún no tengo la costumbre de andar sobre el agua.

Tras este altercado, prosiguieron el camino en silencio. Ya empezaba a amanecer cuando divisaron el pueblo de Winchin. Chon le comentó al fantasma:

–Como soy un espectro reciente, todavía no sé muy bien lo que debemos temer de los humanos. ¿Podrías explicármelo?

–Lo que más debemos temer nosotros, los fantasmas –aseguró el espectro– es que un hombre nos escupa encima; cuando esto sucede, estamos perdidos.

Chon agradeció la información a su extraño compañero de viaje y se lo cargó sobre la espalda, pero esta vez sin soltarlo. El fantasma chillaba despavorido, rogando a Chon que lo depositara en el suelo, pero éste, en lugar de hacerle caso, aceleró más el paso.

Cuando llegaron a Winchin, el fantasma se había transformado en una oveja, y Chon-Té-Poh, ante la mirada atónita de los escasos transeúntes, escupiola varias veces, ya que había decidido venderla en el mercado más próximo, y no quería arriesgarse a que su oveja pudiera tomar otras formas.

Pudo venderla en seguida, y por ella le pagaron mucho más de lo que él se hubiera imaginado.

Las pocas personas que llegaron a conocer la verdad de esta historia, comentaban con gran admiración cada vez que veían a Chon-Té-Poh:

– ¡He aquí un joven inteligente! ¡Supo enriquecerse vendiendo un fantasma!¹³⁹

De acuerdo con lo dicho, se establecería la estructura siguiente:

- La situación inicial englobaría la información relativa al espacio, al tiempo y a la presentación de los personajes. Eso significa: “Un joven llamado Chon durante una noche oscura y fría se encontró con un fantasma”.
- La situación conflictiva comienza cuando el fantasma le pide que lo acompañe y lo cargue sobre su espalda, lo que da origen a situaciones comprometidas para el joven.

¹³⁹ Víctor Moreno, *op. cit.*, p. 157.

- La situación final relata cómo Chon transforma al fantasma en oveja, la vende y gana dinero.

- La moraleja final podría ser: hay que ser inteligente como Chon, es decir, no perder la calma en situaciones comprometidas.

- El resumen sería, por tanto: “Una noche fría y oscura, un joven llamado Chon se tropezó con un fantasma. Al pedirle éste que le llevara en la espalda Chon pasó por varios problemas. Finalmente, gracias a su astucia, logró transformar al fantasma en oveja y venderla”.

De este modo, del anterior apartado se desprende que si se eligen textos narrativo-literarios en el desarrollo de la comprensión lectora, se debe optar por literatura adaptada, orientada a sus capacidades y necesidades psicológicas. Este tipo de conocimientos atrae al lector porque en las narraciones se identifican las acciones humanas, los motivos, las normas de conducta, y el lector se puede identificar o distanciar de lo que acontece, lo que rompe con el esquema tradicional de lectura que, como se ha señalado en capítulos anteriores, los ha distanciado del placer por el texto.

4.4. La evaluación de la comprensión lectora

El producto del aprendizaje es un cambio en la forma del propio conocimiento, una comprensión nueva y más profunda. Así, aprender de memoria no es un ejemplo de aprendizaje. Usar el vocabulario y conocer suficiente información para obtener una nota satisfactoria en una prueba académica objetiva no es equivalente a comprender un cuerpo de conocimiento. Cuando hay comprensión, uno puede pensar con el conocimiento y sobre él, lo cual sugiere que la verdadera prueba del aprendizaje es la comprensión, demostrada por la capacidad de usar el conocimiento.¹⁴⁰

Esta cita evidencia el tipo de prácticas que en la actualidad siguen predominando en las escuelas al momento de llevar a cabo una evaluación sobre lectura, además, nos recuerda precisamente los resultados que se han obtenido al llevar a cabo las evaluaciones internacionales (y también

¹⁴⁰ Irene Gaskins y Thorne Elliot., *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*, México, Paidós, 1999, p. 82.

nacionales) aplicadas a la población de educación básica, esto es que, los estudiantes no están realmente adquiriendo competencias para la vida, que es muy reducido el número de estudiantes que usan sus conocimientos y habilidades para enfrentar los retos de la vida real, y para extrapolar lo aprendido para aplicarlo a situaciones novedosas.

A este respecto, no hay que olvidar que las competencias para la vida a las que se ha hecho mención, en el ámbito particular del área del lenguaje, tienen que ver con la capacidad para tomar decisiones con información suficiente a la hora de expresarse y de interpretar mensajes, la habilidad para resolver problemas comunicativos, con la habilidad para comunicarse afectiva y efectivamente, y con la capacidad para pensar y expresar el pensamiento en forma crítica y creativa.

Los esquemas de evaluación que desafortunadamente persisten han provocado que lejos de favorecer la adquisición de aprendizajes significativos las prácticas docentes sólo se limitan a propiciar la comprensión a nivel literal del texto, la tendencia a la copia literal de trozos de texto (estrategia léxica restringida) y el uso de conocimientos anteriores al tema pero no relacionados directamente con las preguntas planteadas.

Por lo tanto, en aras de la lectura, la evaluación deberá apuntar a buscar información sobre el nivel de comprensión y sobre las estrategias empleadas por el lector. La evaluación no debe suscitar que la capacidad de comprensión se atenga a lo meramente superficial, literal, sino que debe fomentar necesariamente a la comprensión a partir de las inferencias, de la capacidad de establecer relaciones o recuperar conocimientos. Asimismo tendrían que considerarse aspectos como la interrogación por parte del docente, la formulación de preguntas por parte del alumno, la posibilidad de fundamentar, desarrollar, ejemplificar, resumir, sintetizar, comparar y transferir ideas presentes en el texto, entre muchas otras.

4.4.1. Aspectos básicos a considerar en la evaluación

Cassany ofrece una lista de cinco puntos básicos a tomar en cuenta para la evaluación lectora, éstos son:

Sobre el uso del texto escrito

I. Actitud hacia la lectura: implicación afectiva, grado de familiaridad, predisposición, hábitos, etcétera.

2. Capacidad de manejar fuentes escritas: saber qué, cómo y dónde puede obtener información de un texto escrito.

Sobre el proceso lector

3. Percepción del texto: fijaciones, velocidad, etcétera.

4. Grado de comprensión del texto:

Saber anticipar e inferir. Saber utilizar los conocimientos previos.

Tener la habilidad para integrar la información obtenida en un esquema mental coherente.

Poder recordar al cabo de un tiempo el significado de lo que se ha leído.

Entender las señales del texto: signos, gráficos, tipográficos.

5. Autocontrol del proceso lector:

Saber adecuar la situación de comunicación (objetivos, tiempo, texto): saber elegir entre lectura rápida y la lectura atenta, entre comprender la idea central, los detalles o entre líneas.

Estar capacitado para detectar errores de comprensión y saber escoger procedimientos para corregirlos.¹⁴¹

En estos aspectos están implícitos los tres niveles de evaluación a los que hace referencia Solé: la evaluación inicial, la formal y la sumativa.¹⁴² La primera permitirá conocer el bagaje que los estudiantes poseen sobre el tema; la segunda ayuda a tener información sobre el desarrollo del propio proceso y permite intervenir para hacer los ajustes necesarios; la tercera permite saber qué ha aprendido el estudiante, dado que se aplica al final del proceso.

Estos tres niveles son complementarios y están encauzados a evaluar tanto al alumno como al propio proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, que no sólo tienen que ver con el resultado final del aprendizaje que ha alcanzado el estudiante. Por lo tanto, considerando estos tres niveles, se entiende que la evaluación está centrada en el proceso y no en los resultados. Quizá por eso mismo, de los tres momentos de evaluación el que tiene mayor significado es el de la evaluación formativa. Su importancia radica en la doble función que cumple; por una parte, la de dar a conocer a los alumnos cómo han avanzado y en qué punto se encuentran en el proceso de adquisición de conocimientos y, por otra, dar información a los maestros para que puedan reajustar sus programas y sus métodos a partir de cómo los resultados de la evaluación revelen que se están consiguiendo —o no— los objetivos previstos.

¹⁴¹ Daniel Cassany, *et al. op. cit.* p. 253

¹⁴² *cf.* Isabel Solé, *op. cit.* p. 144-146

La propuesta para la observación de la comprensión lectora que hace Bofarull recupera lo que se acaba de señalar y lo que en un principio se había dicho sobre los tres momentos a considerar durante el proceso lector. Ésta es:

PAUTAS DE OBSERVACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

ANTES DE LA LECTURA	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué actitud emocional presenta el lector? - ¿Cuál es el objetivo de la lectura? - ¿Activa el conocimiento previo? - ¿El lector hace predicciones sobre el contenido del texto? 	
DURANTE LA LECTURA	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Usa las señales del texto para construir significado? - ¿Verifica las hipótesis, plantea otras nuevas y, si existe algún error, reflexiona para encontrar su causa? - Ante las dificultades, ¿qué recursos utiliza para superarlas? 	
DESPUÉS DE LA LECTURA	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Identifica el tema? - ¿Identifica la idea principal? - ¿Es capaz de hacer una comprensión literal? - ¿Es capaz de hacer una comprensión interpretativa? - ¿Es capaz de hacer una comprensión profunda? - ¿Es capaz de hacer un resumen coherente? - ¿La velocidad lectora es la adecuada? 	

Tomado de Bofarull ¹⁴³

4.4.2. Actividades o mecanismos de evaluación

En el siguiente esquema se sintetizan, sin pretensión de exhaustividad, los tipos de mecanismos empleados para evaluar la comprensión lectora de acuerdo con lo señalado:

¹⁴³ M^a Teresa Bofarull, “Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación”, en *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, M^a Teresa Bofarull, et al., España, GRAÓ, 2005, p. 134.

Actividades		¿Qué evalúan?
	<ul style="list-style-type: none"> • Escritas • Orales 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del texto. Capacidad de resumir. Capacidad de evocación: memoria.
	Abiertas	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del texto. • Resumen escrito, estructura. • Capacidad de interpretación. • Memoria.
	Cerradas <ul style="list-style-type: none"> • Respuestas múltiples • Verdadero o falso 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión (detalles para respuestas múltiples). • Memoria.
Lectura silenciosa cronometrada seguida de cuestionario sobre el texto leído (sin la presencia de éste).		<ul style="list-style-type: none"> • Velocidad lectora. • Comprensión. • Memoria.
Lectura silenciosa con un cuestionario previo para buscar información.		<ul style="list-style-type: none"> • Selección y búsqueda de información.
Reconstrucción de un texto.		<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión. • Síntesis. • Vocabulario y sintaxis.
Textos mutilados o desordenados.		<ul style="list-style-type: none"> • Anticipación de hipótesis.

Tomado de Osoro K. ¹⁴⁴

En el programa de español para secundaria se incluye una serie de consideraciones didácticas de las cuales a su vez se deriva una serie de aspectos a tomar en cuenta en el trabajo concreto de los contenidos dentro de la clase. Éstas son:

I. Compartir con los alumnos experiencias de lectura y escritura, lo cual comprende:

- Compartir con ellos parte de la cotidianidad como lector y escritor.

¹⁴⁴ Kepa Osoro, *La evaluación de la lectura*, Proyecto de Lectura para Centros Escolares, 2008. Documento electrónico:
www.plec.es/documentos.php?id_seccion=5&id_documento=136&nivel=Secundaria.

- Actuar como escritor en el contexto de la clase.
- Hablar con ellos mediante estrategias y recursos que, se espera, utilicen ellos mismos.

2. Compartir con los alumnos la interpretación de los textos y la revisión de los escritos. Un elemento importante que permita formarlos como lectores críticos es enseñarles a validar o descartar sus propias interpretaciones de los textos, así como a detectar contradicciones e identificar su origen, por tanto, será tarea del docente:

- Sugerir diferentes maneras de abordar los textos.
- Propiciar que discutan, expliquen y argumenten sus interpretaciones.
- Enseñarlos a plantear preguntas sobre la forma y el contenido de los textos.
- Guiar la búsqueda de información que resulte relevante en un momento dado.
- Proponer posibles interpretaciones a un pasaje difícil (dándoles opción para que decidan las que consideren válidas).

3. Promover que los alumnos participen en situaciones de lectura y escritura que trasciendan las paredes del aula.

- Intercambiar cartas o correos con diferentes destinatarios.
- Publicar un periódico o gaceta escolar que sea de interés para la escuela y la comunidad.
- Analizar problemas de la comunidad y proponer soluciones.
- Organizar debates y exposiciones en las que participen otros integrantes de la comunidad.
- Formar círculos de lectores.¹⁴⁵

Por último, es conveniente tomar en cuenta que emplear métodos específicos de evaluación no garantiza por sí solo una mejor forma de enseñanza, aunque tampoco se pueden promover cambios en ésta si no se modifican las formas y los contextos de evaluación actuales. También, para que estas prácticas específicas sean más que una evaluación, la lectura y la escritura no deben ser vistas como actividades aisladas sin significado para los alumnos, sino como una actividad de diálogo continuo con los textos, con el contexto donde éstos surgen y con las formas que adquieren significado.

¹⁴⁵ Educación Básica. Secundaria. Español. Programas de estudios 2006, SEP, pp. 26 y 27.

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se ha señalado la importancia de la lectura por ser la puerta de acceso a la cultura escrita y a todo lo que ésta comprende: socialización, conocimientos, información, etcétera. Se ha dicho también que es un potente instrumento de aprendizaje porque su dominio es necesario para el aprendizaje de todas las disciplinas; pero, además, la adquisición progresiva del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, la crítica, la conciencia de los procesos de pensamiento propios y ajenos. Aspectos como el éxito escolar o laboral y el grado de autonomía personal se relacionan directamente con la competencia lectora. Las expresiones que designan estos hechos en el ámbito educativo son “aprender a leer” y “leer para aprender”.

La comprensión lectora es una de las competencias básicas que todos los alumnos deben mejorar dado que afecta de manera directa a todas las áreas, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la primaria hasta la educación superior, necesita leer una variada gama de textos para apropiarse de diferentes conocimientos; la importancia del hecho no sólo radica en el contenido, sino en la cantidad, el estilo y hasta los propósitos de cada lectura; por eso es importante la comprensión lectora en todo nivel de estudio; pero ¿por qué?, porque si no se entiende lo que se leemos se realiza una lectura deficiente; leer no es sólo pasar la vista por el texto, sino comprenderlo y darle un significado.

Como se ha reiterado aquí, la comprensión debe ser un elemento consustancial al proceso lector, de tal forma que leer no sólo se quede en el mero proceso de decodificación o en el nivel literal. Esto ocurre con frecuencia porque los profesores consideran que los alumnos saben leer cuando pueden visualizar los signos y repetirlos de manera oral, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, decodificación no equivale a comprensión, que sería un primer nivel dentro de la comprensión de la lectura, con lo cual no debe conformarse el estudiante. La comprensión es apropiarse del texto, interactuar con éste y construir significados acerca del mismo.

En este sentido, en lo que se refiere concretamente al área del lenguaje, se ha identificado que la comprensión lectora es una de las principales áreas del conocimiento en el ámbito escolar, ya que se encarga del desarrollo de competencias para la vida tales como la capacidad

para tomar decisiones con información suficiente al momento de expresarse e interpretar mensajes, la habilidad para resolver problemas comunicativos, la habilidad para comunicarse de modo afectivo y, por tanto, efectivo, y la capacidad para pensar y expresar el pensamiento de manera crítica y creativa.

Esto supone que la alfabetización es un proceso permanente que puede expresarse y evaluarse en todos los grados; así, la alfabetización no se define ya sólo como el alcance de un umbral básico de herramientas de lectura y escritura, sino como la posibilidad de desenvolverse de manera social, lograr metas personales y desarrollar, a partir de información escrita, el conocimiento propio y de los otros a lo largo de la vida. Esa información no se encuentra en objetos lingüísticos —oraciones o composiciones— creados *ad hoc* e inexistentes en la realidad comunicativa; al contrario, está incluida en diversos textos (periodísticos, enciclopédicos, de ficción, de entretenimiento, funcionales); procesarla —comprenderla y producirla— involucra localizarla, integrarla y reproducirla.

Por lo tanto, la diversidad de tipos de texto, la autenticidad de los materiales y propósitos, así como la interacción entre pares son los elementos que contribuyen con mayor eficacia a la formación de estudiantes lectores. Con estos instrumentos es posible llevar a cabo auténticas prácticas lectoras en contextos escolares, lo cual implica ya no sólo desarrollar o poner el acento en habilidades básicas o en la ejercitación, sino equilibrarlas y lograr que se realicen en contextos de actividades con sentido.

Es evidente, en nuestras sociedades, que el desarrollo de estas competencias incide en la mejora y diversificación de los programas educativos y en las prácticas pedagógicas, encauzadas a fomentar la adquisición paulatina de competencias comunicativas de distinto nivel y estrategias para la comprensión de textos.

Por tal razón, las estrategias propuestas en este trabajo tienen como finalidad contribuir a mejorar la comprensión de la lectura; así, ofrecer a los adolescentes herramientas para lograr tal propósito es fundamental. Las estrategias están diseñadas para que el alumno se apropie de ellas; enseñar a leer implica enseñar a aplicar estrategias que les permitan comprender lo que leen con menor esfuerzo y en menor tiempo; de no ser así, ¿cómo van a encontrar el placer de leer, si cada página tienen que leerla por lo menos dos veces y conformarse con una cantidad mínima de información literal y desarticulada de sus referentes cognitivos?; aquí la función del docente como promotor del proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en contribuir a que los

alumnos adquieran conciencia sobre la importancia de realizar una lectura eficaz y el valor de las estrategias para lograr dicha función.

Quizás sea conveniente mantener una postura optimista respecto a la población a la que va dirigida la propuesta y seguir considerando que los jóvenes no precisamente leen mal, sino que dado que están aprendiendo a leer necesitan ayuda de los adultos que, de no brindarse, será responsabilidad también de éstos, en el todo social que conformamos; se trata de lectores heterónomos que dependen de otros para construir el significado de los textos, y que para que logren su autonomía como lectores requieren contar con buenos maestros, buenos promotores o bibliotecarios que les ayuden a ser capaces de leer textos cada vez más complejos.

Los adolescentes como lectores (o no lectores), su encuentro (o desencuentro) con ese objeto llamado libro (ya sea en papel o en soporte digital), su enorme capacidad para atender códigos audiovisuales o interactivos, siguen constituyendo un reto que requiere de diálogo y estudio permanente. Por todo ello trabajar con adolescentes representa no sólo un reto, sino algo de pensamiento utópico.

Bibliografía

Actividades para mejorar la comprensión lectora. Proyecto de Lectura para Centros Escolares (PLEC). Documento electrónico:

http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=5&id_documento=111&nivel=Secundaria

Aguilar B., M^a del Carmen, et al, *La situación actual de la Secundaria en México* (Material de Lectura). Banco Nacional de Cursos de Actualización 2003-2004, Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, SEP, México, SEP, 2003.

Argüelles, Juan Domingo, *Los usos de la lectura en México*. “La Colmena”, publicación de la Universidad Autónoma del Estado de México. Documento electrónico: (consultado 29 de enero 2008)

<http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena3536/Aguijon/Arguelles.html>

Backhoff Escudero, E. y E. Andrade Muñoz, et al., *Resultados de las Pruebas Nacionales 2004: Comprensión Lectora y Matemáticas, 6° de primaria y 3° de secundaria*, México, INEE, 2004.

Bahloul, Joelle, *Lecturas precarias*, México, FCE, 2002.

Bazant, Mílada, “Lecturas del porfiriato”; en Josefina Vázquez (coord.), *Historia de la Lectura en México*. 2.ª edición, México, El Colegio de México, 1997.

Bermúdez, M^a Teresa, “Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876”, en Josefina Vázquez (coord.), *Historia de la Lectura en México*. 2.ª edición, México, El Colegio de México, 1997.

Bombini, Gustavo, “La lectura como política educativa”; en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 46, pp. 19-35. Documento electrónico: <http://www.rieoei.org/rie46a01.pdf> (consultado 15 de agosto de 2008)

Carbajal Pérez, Francisco, y Joaquín Ramos García, (coords.), “La alfabetización como medio para recrear la cultura”, en: *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Volumen I, España, MCEP, 1999.

Carceller, Pilar, y M^a José Molina I, “La trastienda de lo escrito. Una reflexión sobre la práctica en la enseñanza y aprendizaje inicia de la lengua escrita”, en Carbajal Pérez, Francisco y Joaquín Ramos García, (coords.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Formación y práctica docente*. Volumen II, España, MCEP, 1999.

Carletti, Eduardo, “Los chicos no leen menos, sino de otra manera”; en: *Revista Axxón*, 26 de diciembre, 2006. Documento electrónico: <http://axxon.com.ar/not/169/c-1690114.htm> (consultado 11 de julio de 2008)

Carrasco, Alma, “La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo”; en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, vol. 8, N° 17, pp. 129-142.

Cassany, Daniel, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, España, Anagrama, 2006.

Cerezo, Manuel; et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, 2ª edición, España, Graó, 2006. (Claves para la innovación educativa)

Cerrillo, Pedro, *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*, España, Universidad de Castilla la Mancha, 2004. Documento electrónico:

http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/cursos%202005/promocion_lectura/ponencia/Los%20nuevos%20lectores.%20Pedro%20Cerrillo.pdf

Coll, César, *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándar*, México, SEP, 2006. (Serie: Cuadernos de la Reforma)

_____, *¿Qué es el constructivismo?*, Argentina, Ed. Magisterio del Río de la Plata, 1997. (Colección Magisterio, I)

Coleman, John C. y Leo B. Hendry, *Psicología de la adolescencia*, España, Morata, 1994.

Colomer, teresa, “La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora”; en Carbajal Pérez, Francisco y Joaquín Ramos García, (coords.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Volumen I, España, MCEP, 1999.

Cooper, David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, España, Visor, 1990.

Chambers, Aidan, *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*, México, FCE, 2007. (Espacios para la Lectura)

Darling- Hammord, Linda, *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para nosotros*, México, SEP, 2002. (Biblioteca para la Actualización del Maestro)

Delval, Juan, *Aprender en la vida y en la escuela*. 2ª edición, España, Morata, 2001. (Razones y propuestas educativas)

“Diagnóstico sobre el aprendizaje del Español”. Consultado en: *Español y su enseñanza II*. Licenciatura en Educación Primaria, programa y materiales para el estudio, 3^{er} semestre, SEP, 1998.

Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Colombia, Mc Graw-Hill, 2001. (Colección Docentes del Siglo XXI)

Domínguez H, Antonio, “Diez causas del bajo rendimiento en Español” en: *Revista Educación 2001*, N° 158, julio.

Espinoza Monzón, Mónica y Francisco Silva Trejo, *Actividades para el desarrollo de la comprensión lectora*. México, Santillana, 2005. (Libro de recursos para el profesor de Rehilete 5)

Félix, Cristina y Armando Ramírez, “Los nuevos analfabetismos de la cultura global”, en: *Gaceta Universitaria de la Universidad de Guadalajara*, México, 15 de julio 2002; p. 14. Documento electrónico: www.comsoc.udg.mx/gaceta/paginas/260/260-1415.pdf (consultado 21 de noviembre de 2007)

Fernández, Evaristo, *Psicopedagogía de la Adolescencia*, España, Narcea, 1991.

Ferreiro, Emilia, “La internalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica”, en *Revista Cero en Conducta*, N° 52, año 20, diciembre 2005, pp. 43-54.

Ferreiro, Emilia, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, SEP-FCE, 2001. (Serie: Cuadernos de la biblioteca para la actualización de los maestros)

Fierro, Alfredo, “Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia”, en Carretero, Mario, et al. (Comps). *Psicología evolutiva, 3: adolescencia, madurez y senectud*, España, Alianza, 1999.

Fuentes Molinar, Olac, “La Educación Secundaria, 1993-1999. Elementos de Evaluación y perspectivas”. En: *La Situación Actual de la Secundaria en México*, (material de Lectura) Banco Nacional de cursos de actualización 2003-2004, SEP, Págs. 170-181.

Garrido, Felipe, *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*, México, Ariel Practicum, 1999.

Garton, Alison, *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, España, Paidós, 1994. (Temas de Educación)

Gaskins, Irene y Thorne Elliot, *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. México, Paidós Educador, 1999.

Golder, Caroline y Daniel Gaonac'h, *Leer y comprender*, 2ª edición, México, Siglo XXI, 2004. (Psicología de la lectura)

Gonzalves, Susana, *Aprender a leer y comprensión de texto: procesos cognitivos y estrategias de enseñanza*, en *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 46, 2008, pp. 135-151. Documento electrónico: <http://www.rieoei.org/rie46a07.pdf> (consultado 10 de agosto de 2008)

Goodman, Kenneth "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" en Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (comps.); *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982.

Greaves, Cecilia, "La Secretaria de Educación Pública y la Lectura, 1960-1985", en Vázquez, Josefina (coord.), *Historia de la Lectura en México*. 2ª edición, México, Colegio de México, 1997.

Hébrard, Jean. *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas.*, Argentina, 2000. Documento electrónico: <http://www.r020.com.ar/extradocs/lectura.pdf> (consultado 8 de agosto de 2008)

Hernández, Fernando y Juana María Sancho, "La visión del adolescente desde la psicología", en *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, México, Paidós, 1996.

Hernández Martín, Azucena y A. Quintero, *Comprensión y composición escrita. Estrategias de Aprendizaje*, España, Síntesis, 1996.

Jiménez del Castillo, Juan, "Redefinición del analfabetismo. El analfabetismo funcional", en *Revista de Educación*, N.º 338, pp. 273-294, 2005. Documento electrónico: www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_17.pdf (consultado 17 de enero 2008)

Jiménez, Lucina, "Leer ya no es como antes". en: *El Universal*, 1ª y 2ª parte, 25 de nov., y 2 de dic., de 2007.

Kalman, Judith, "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, vol. 8, n.º 17, 2003, pp. 37-66.

Kalman, J., *Saber lo que es la letra*, México, SEP, 2004. (Biblioteca para la Actualización del Maestro)

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, SEP/FCE, 2001.

López, Guadalupe, y Mara Rodríguez "La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2003, vol. 8, núm. 17, pp. 67-98.

López, Guadalupe et al., "Jóvenes, currículo y competencia literaria", en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, n.º 2, 2006; dirección: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no2/contenido-bonilla.pdf>

Martínez Rizo, Felipe, “Evitemos las lecturas sensacionalistas sin cerrar los ojos”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen X, n° 24, enero-marzo, 2005, pp., 231-241.

Meneses, Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934* (vol. II y III). México, Centro de Estudios Educativos, 1986.

Monsiváis, Carlos, “Lectura y Globalización. Elogio (innecesario) de los libros”, en: *Revista Número*, Colombia, 2005.

Montes, Graciela, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, SEP, 2000. (Biblioteca para la actualización del maestro)

Moreno, Víctor, *Leer par comprender*. España, Departamento de Educación y cultura del Gobierno de Navarra, 2003 (Blitz, serie amarilla) .Documento electrónico: <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/leer.pdf>. (Consultado el 07 de mayo de 2008)

_____, “Qué hacemos con la lectura”, en: *Revistas culturales* (cuadernos de literatura infantil y juvenil), n° 166, diciembre, 2003. Documento electrónico, dirección: <http://www.revistasculturales.com/articulos/33/clij-cuadernos-de-literatura-infantil-y-juvenil/40/1/-que-hacemos-con-la-lectura.html>. (Consultado el 7 de febrero de 2008)

Monsiváis, Carlos, “Lectura y Globalización. Elogio (innecesario) de los libros” en, *Revista Número*, Colombia.

Muñoz Izquierdo, Carlos, *Presente y Futuro de la Educación Secundaria*, México, SEP, 1983. (Centro de Estudios Educativos-GEFE-SEP)Documento electrónico: <http://www.revistanumero.com/41/41lect.htm>

Onrubia, Javier, “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”, en Coll, César y Elena Martín, et al., *El constructivismo en el aula*. 9ª edición, España, Graó, 1999.

_____, “El proyecto Adolescente: elementos para una aproximación constructivista, interaccionista y contextual al desarrollo psicológico en la adolescencia”, en: Barbera, Elena, et al., *El constructivismo en la práctica*, España, Graó, 2002. (Serie: claves para la innovación educativa)

Osoro, Kepa, *La evaluación de la lectura*. Proyecto de Lectura para Centros Escolares. Documento electrónico: www.plec.es/documentos.php?id_seccion=5&id_documento=136&nivel=Secundaria

Paredes M., Jorge, *La lectura: de la descodificación al hábito lector*, Perú, septiembre, 2004. Documento electrónico: (consultado el 30 de noviembre de 2007) <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf>

Peredo Merlo, Mª Alicia, “La importancia del contexto en la lectura laboral”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2003, vol. 8, núm. 17, pp. 13-35.

Pérez Z., Mª de Jesús, “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones”. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 121-138. Documento electrónico: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_comprension_lectora_perez_zorrilla.pdf (Consultado 15 de junio de 2008)

Peroni, Michel, *Historias de lectura: trayectorias de vida y de lectura*, México, SEP/FCE, 2003.

- Petit, Michel, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, SEP, 1999. (Biblioteca para la actualización del maestro)
- Petit, Michel, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, FCE-SEP, 2001. (Biblioteca para la actualización del maestro)
- PISA para docentes, México, INEE (Instituto Nacional de la Evaluación Educativa), 2005.
- PISA para docentes. *La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. INEE/SEP, 2005.
- Quintana, Hilda, *La enseñanza de la comprensión lectora*. Documento electrónico: www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=498. (Consultado el 8 de febrero de 2008)
- “Reforma Integral de la Educación Secundaria”. En: Dossier Educativo 35 de la *Revista Educación 2001*, N° 111, agosto 2004.
- Rodríguez Gómez, Roberto, “México en los resultados PISA 2003. Una interpretación no catastrófica”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen X, N.º 24, enero-marzo, pp. 255-261.
- Ruiz, Kiko, “La literatura juvenil y el lector joven”, en: *Revista de Psicodidáctica*, N° 8, universidad del país Vasco, España. Documento electrónico: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17500804.pdf>
- Sacristán, Gimeno, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. 2.ª edición, España, Morata, 2001. (Razones y propuestas educativas)
- Sandoval, Etelvina, *La trama de la educación secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, Plaza y Valdés, 2000.
- Sánchez, Carlos, *¿Porqué los jóvenes leen mal?* Documento electrónico: <http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/ Porque%20los%20jovenes%20leen%20mal.doc> (consultado 13 de julio de 2008)
- Sánchez, Emilio, *Cómo enseñar estrategias de comprensión en Secundaria*. Proyecto de Lectura para Centros Escolares (PLEC). Documento electrónico: http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=5&id_documento=139&nivel=Secundaria&PHPSESSID=cc82f4a8fd1d
- Sanz Moreno, Ángel, *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. Departamento de Educación del gobierno de Navarra, España, 2003. Documento electrónico: <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/blitzama5.pdf>(consulta-do 7 de mayo del 2008)
- S/A (2004). *El Adolescente y su contexto actual* (Antología). Programa Nacional para la Actualización de los Maestros de Educación Básica en Servicio, SEP.
- S/A (2005). “La RIES: reestructuración superficial y sin sentido del currículo de la educación secundaria”, en *Revista Cero en Conducta*. Año 20, N° 52, diciembre, págs. 1-8
- SEP (2006-A). *Plan de Estudios 2006, Educación Básica Secundaria*. SEP.
- SEP (2006-B). *Fundamentación Curricular: Español 2006*. Reforma de la Educación Secundaria.
- SEP (2006-C). *Español, Programa de Estudios 2006, Educación Básica Secundaria*. SEP
- SEP (2003). *Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica Secundaria*. SEP
- Serra Capallera, Joan y C. Oller Barnada “Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria”, en Bofarull, Mª Teresa, et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. 2ª edición, España, Graó, 2005. (Claves para la innovación educativa 10)

Solé, Isabel, “Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?”, en Bofarull, M^a Teresa, et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. 2^a edición, España, Graó, 2005. (Claves para la innovación educativa I)

_____, *Estrategias de Lectura*. 1¹ª edición, España, Graó, 2000.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal, “Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria”, en: *La situación actual de la secundaria en México*. SEP, Banco Nacional de cursos de actualización, 2003-2004, pp.1-30.

Tank de Estrada, Dorothy, “La enseñanza de la lectura y la escritura en la Nueva España”, en Vázquez, Josefina Zoraida, (coord.): *Historia de la Lectura en México*. 2^a edición, México, Colmex, 1997.

Tapia, Jesús Alonso, “Claves para la enseñanza de la comprensión lectora”, en *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 63-93. Documento electrónico:

http://www.oei.es/fomentolectura/claves_ensenanza_comprension_lectora_alonso_tapia.pdf

Tejeda, Ana Rita y Humberto Granados, “Hay 23 millones de internautas en México; la mayoría, jóvenes”, en: *Gaceta*, de la UNAM, 8 de septiembre, pág. 18.

Torres Septién, Valentina, *La lectura, 1940-1960*, en: Vázquez, Josefina Zoraida, (coord.): *Historia de la Lectura en México*. 2^a edición, México, Colmex, 1997.

Torres, Rosa María, *Qué y cómo aprender*, México, SEP, 1998. (Biblioteca del Normalista)

Vidal, Rafael y M^a Antonieta Díaz, *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. México, INEE, 2004.

Zaid, Gabriel, “La lectura como fracaso del sistema educativo”, en: *Revista Letras Libres*, Noviembre- 2006, pp. 40-4.