



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR**

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DEL CUENTO EN LOS
ALUMNOS DE BACHILLERATO**

T E S I S

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

P R E S E N T A

Reyna Cristal Díaz Salgado

Tutora: Judith Orozco Abad

MÉXICO, CIUDAD UNIVERSITARIA, 2012

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



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 mis padres y hermanos, con todo mi cariño.

La culminación de este trabajo hubiera sido imposible sin el apoyo de mis sinodales. Por ello, extiendo mi más profundo agradecimiento a la Mtra. Judith Orozco Abad, tutora principal de este trabajo, pues ella me impulsó para seguir adelante y llegar a buen fin. Muchas gracias maestra. También, le doy las gracias a la Dra. Tatiana Sule por sus pertinentes observaciones. A la Dra. Mónica Morales Barrera, por su disposición y profesionalismo que en todo momento demostró por mi trabajo. A la Dra. Elizabeth Luna Traill, pues siempre me ha brindado su generosa mano ayuda, a la Mtra. Arcelia Lara Covarrubias, por su disposición e interés. A la Mtra. Ysabel Gracida Juárez, por todo lo que aprendí con ella durante mis estudios. A todas ellas, les doy las gracias.

A mis compañeras y amigas de la maestría: Olga Flores, “mi hijaza”, por su amor; a Rosario Trejo “mi Rous”, por su cariño; a Erica Sánchez, por su camaradería y también va para Karla García, por haber sido mi motor.

Para Monse Martínez, amiga de tantos años.

Al Mtro. Apolonio, compañero y amigo, profesor de la escuela primaria “Estado de Querétaro”.

Agradezco a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico por permitirme ser estudiante de tiempo completo durante mis estudios.

A la gloriosa Universidad Nacional Autónoma de México, a quien le debo mi formación académica y muchos días de felicidad.

“Por mi raza hablará el espíritu”

Índice

INTRODUCCIÓN.....	5
Capítulo 1. El sistema educativo mexicano.....	10
1.1. El sistema educativo de la UNAM.....	11
1.1.1. El plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	12
1.1.2. El programa de estudios del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.....	14
1.2. Perfil del alumno del Colegio.....	17
1.2.1. Situación económica y sociocultural.....	17
1.2.2. Situación académica.....	19
Capítulo 2. El constructivismo.....	22
2.1. El sujeto cognoscente como ente activo.....	24
2.2. Los conocimientos previos	27
2.3. La disposición para el aprendizaje.....	31
2.3.1. Las expectativas del docente.....	33
2.4. El rol del docente.....	35
Capítulo 3. El enfoque comunicativo.....	39
3.1. Competencia comunicativa.....	45
3.2. Objetivos de enseñanza.....	48
Capítulo 4. La lectura.....	55
4.1. Propósitos u objetivos de lectura.....	58
4.2. Los conocimientos previos.....	60
4.3. Las inferencias.....	63
4.4. Las predicciones.....	71
4.5. Otros factores asociados con la comprensión de la lectura: la característica de los textos.....	73
4.5.1. El tema.....	73
4.5.2. Texto breve y completo.....	74
4.5.3. El grado de dificultad sintáctica y léxica.....	74

Capítulo 5. Secuencia didáctica.....	77
5.1. Preguntas del cuestionario diagnóstico.....	78
5.2. Resultados del cuestionario diagnóstico.....	78
5.3. Secuencia didáctica.....	84
5.4. Presentación del primer momento de lectura (Lectura guiada por el maestro).....	91
5.4.1. Lectura guiada del cuento <i>Con los ojos cerrados</i> de Reinaldo Arenas.....	92
5.5. Resultados de la intervención.....	103
5.5.1. Resultados de la etapa de apertura.....	103
5.5.2. Resultados de la etapa de desarrollo.....	106
5.5.3. Resultados de la etapa de cierre.....	113
5.6. Presentación de los tres momentos de lectura restantes.....	117
5.6.1. Lectura por equipos con alumno guía del cuento <i>La infancia interminable</i>	119
5.6.2. Lectura por equipos sin alumno guía del cuento <i>El que se enterró</i>	133
5.6.3. Lectura individual del cuento <i>Los zapatos de la princesa</i>	145
Conclusiones.....	152
Anexo 1. Cuentos de la propuesta didáctica.....	158
-“Con los ojos cerrados” de Reinaldo Arenas.....	159
-“La infancia interminable” de Óscar de la Borbolla.....	162
-“El que se enterró” de Miguel de Unamuno.....	168
- “Los zapatos de la princesa” de Guillermo Samperio.....	172
Anexo 2. Los textos descriptivos que escribieron los alumnos.....	174
Bibliografía.....	177

Introducción

Una de las pruebas que ha tenido un papel destacado para evaluar el rendimiento escolar de los alumnos a nivel mundial se conoce como PISA (*Programme for International Student Assessment*), promovida por la UNESCO y por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Esta prueba se ha aplicado en nuestro país en los años 2000, 2003, 2006 y 2009.

Dicho programa tiene la finalidad de evaluar el perfil básico de conocimientos y habilidades de los estudiantes de 15 años. Los estudiantes que fueron evaluados en nuestro país, se encontraban cursando los niveles de secundaria, educación media superior (los tipos de bachillerato que el gobierno subsidia: bachillerato general, tecnológico y profesional, V. capítulo 1) y capacitación para el trabajo¹.

Las áreas que el programa evalúa son tres: matemáticas, ciencias y competencia lectora. En cada año la prueba evalúa estas tres áreas, pero hace énfasis en una de ellas. En 2000, el énfasis estuvo en evaluar la competencia lectora; en 2003, matemáticas; en 2006, ciencias y en 2009, se evaluó con especial interés la competencia lectora nuevamente.

PISA entiende por competencia lectora “la comprensión, uso y reflexión sobre textos escritos, con el fin de lograr las metas personales, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en sociedad” (OCDE, 2010).

Como se observa, esta definición va más allá de la noción de competencia lectora como la simple decodificación y la comprensión literal, la competencia lectora que PISA evalúa involucra un amplio conjunto de procesos mentales por parte del lector, tales como “acceder y recuperar información”, “integrar e interpretar” y “reflexionar y evaluar” (INEE, 2004: 48).

¹ La capacitación para el trabajo es un servicio que prepara a las personas para que se incorporen a la actividad productiva. Forma al educando en técnicas industriales, agropecuarias, comerciales y de servicios; tiene como antecedente la educación primaria y no equivale a la educación secundaria, es decir, los estudios que realiza el alumno no le permiten ingresar al bachillerato. Este tipo de educación se considera no escolarizado (Díaz, *et al.* 2006:29).

Esta forma de concebir la lectura no es exclusiva de PISA, sino que responde a los estudios que la didáctica ha hecho desde hace varios años atrás.

De acuerdo con los investigadores, saber leer no significa únicamente reconocer el código; descifrarlo, sino que también implica el desarrollo de otras habilidades cognitivas, tales como formular inferencias, predecir, relacionar distintas partes del texto, valorarlo, etcétera. (Véase Sánchez, 2010: 98)

Así pues, lo que PISA evalúa en el área de competencia lectora es el desarrollo de tales habilidades cognitivas. En otras palabras, PISA califica si en las escuelas se ha promovido el desarrollo intelectual de los estudiantes, el cual como decía Durkheim es uno de los objetivos de la educación. Sin embargo, en nuestro país, como se ha dicho y como lo demuestran los resultados de las pruebas PISA, dicho objetivo no se ha cumplido, pues los resultados son desalentadores.

En las gráficas de los resultados PISA 2000, se observa que de los 42 países participantes, México ocupó el lugar número 35, se ubica debajo de países como Finlandia, Canadá, Nueva Zelanda y por arriba de otros países como Argentina, Chile, Brasil, Perú, Indonesia y Albania.

En cuanto a PISA 2003, que si bien no es la prueba que evaluó con especial interés la comprensión lectora, pues en ese año el énfasis estuvo en matemáticas, los resultados que se observan también suscitan reflexiones en cuanto a la competencia lectora, ya que de los 41 países que participaron en ese año, México ocupó el lugar 39. Así pues, se aprecia que el desempeño educativo del país tuvo un descenso, puesto que en el 2000, México se ubicó en lugar 35 y en el 2003 en el lugar 39.

En las pruebas PISA 2006, los resultados en competencia lectora se organizaron bajo el rubro “Niveles de desempeño”; donde 5 representaba el nivel más alto y el nivel 1, el más bajo. México se ubicó en el nivel 2. “Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces de realizar tareas básicas de lectura como localizar informaciones sencillas, realizar deducciones simples de distintos tipos, averiguar lo que significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlos” (Díaz, *et al.* 2007: 99).

En el 2009, los resultados se agruparon en siete niveles. El nivel 6 representa el nivel más complejo y en esta ocasión se agregó el nivel 1b, para identificar a los estudiantes que poseen un nivel todavía inferior al mínimo requerido. México se ubicó nuevamente en el nivel 2 y si bien es cierto que en relación a la evaluación pasada (PISA 2006), en 2009 México obtuvo mejores resultados en competencia lectora (410 puntos en 2006, 425 en 2009), también es cierto que el nivel alcanzado no es el deseable en tanto que los datos revelan que los estudiantes mexicanos no son capaces de realizar actividades intelectuales complejas que deberían poder hacer.

Los alarmantes resultados dejan ver un problema específico que padece nuestra educación: en las escuelas, a los alumnos no se les promueven aprendizajes que contribuyan a que los estudiantes tengan una mejor competencia lectora; estrategias cognitivas que coadyuven a desarrollar otras habilidades intelectuales, tales como la reflexión, la crítica, el análisis, la interpretación.

La enseñanza de estrategias cognitivas que propicien la competencia lectora de nuestros estudiantes resulta indispensable, pues como afirma Antonio Mendoza: “la lectura es una actividad básica para la construcción de casi todo tipo de saberes” (2004: 156). De esta manera, la lectura se convierte en un medio para beneficiarse de todo tipo de conocimientos y si ésta resulta de forma deficiente, lo que se obtenga de ella, también.

Para atender la problemática arriba mencionada se propone el siguiente trabajo que tiene por objetivo mostrar una propuesta para enseñar la lectura, lo que representa un desafío doble. Por un lado consiste en presentar la lectura como un proceso activo por parte del lector y por otro, se trata de mostrarle al estudiante que durante la lectura realizamos procesos cognitivos complejos y con ello, además, tratamos de contribuir a incrementar la competencia literaria, la cual se define como “la capacidad intelectual que debe permitirle al alumno a acercarse a textos literarios” (Colomer, 2001, 19).

De esta forma, el presente trabajo tiene por objetivo promover el desarrollo de la comprensión lectora. Por comprensión lectora se entiende el aprendizaje de estrategias cognitivas que el alumno debe llevar a cabo durante la lectura, tales

como la activación de conocimientos previos; la formulación de objetivos o propósitos de lectura; la elaboración de hipótesis, inferencias y predicciones. Con esto se contribuye a la formación del lector como un sujeto activo, se le reconoce como un ser sensible, crítico y con lógica.

Para la elaboración de la propuesta didáctica que en este trabajo se presenta, se parte de un trabajo de investigación en el aula y de todo un sustento teórico. Así, en el capítulo primero se exponen las características de nuestro sistema educativo, del nivel medio superior y, en concreto, del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Se presentan los rasgos distintivos del programa de estudios, así como el perfil de egreso del alumno que el Colegio aspira formar.

En el capítulo segundo, se exponen los postulados del constructivismo: qué es, qué estudia, cuáles son sus principios, etcétera. Este capítulo representa un marco teórico indispensable para entender la propuesta didáctica de este trabajo y para comprender el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, en el cual se inserta esta tesis.

En el capítulo tercero, se revisa El enfoque comunicativo, que es una propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua y que subyace en los programas del Colegio de Ciencias y Humanidades. Como docentes, nos resulta importante conocer este marco, ya que así podemos entender los propósitos de enseñanza que actualmente se persiguen en las clases de lengua y literatura. Asimismo, estos conocimientos significan un referente para planificar nuestra actuación en el aula; como lo es, la elaboración de estrategias didácticas. En suma, estos saberes contribuyen para llevar a cabo nuestra labor con la mayor calidad posible.

En el cuarto capítulo, se presentan las visiones que actualmente se tienen sobre la lectura, las habilidades cognitivas en que los especialistas coinciden al señalar que se deben enseñar a los lectores: activación de conocimientos previos, planteamiento de objetivos, formulación de inferencias y elaboración de predicciones.

En el quinto capítulo, se muestra la propuesta didáctica de esta tesis, que consiste en la elaboración de un cuestionario diagnóstico y en el diseño de una secuencia didáctica compuesta por cuatro momentos de lectura: lectura guiada por el maestro, lectura por equipos con un alumno guía, lectura por equipos sin alumno guía y lectura individual.

Lo hemos pensado así porque consideramos que las estrategias de lectura deben enseñarse en la escuela, a través de un compromiso mutuo entre el docente y el alumno. Primero toda la responsabilidad de guiar la tarea reside en el profesor (lectura guiada), pero con el tiempo la labor se va cediendo a los estudiantes (lectura por equipos), para que finalmente cada alumno sea el responsable de construir los significados del texto (lectura individual).

Cabe señalar que tales estrategias de lectura no son exclusivas del texto literario, sino que también es posible transferirlas a textos no literarios. Únicamente que hemos decidido demostrar el uso de tales habilidades a través de la lectura de cuentos, debido a que, por sus características (breves, lúdicos, creativos), propician la formulación de habilidades cognitivas, tales como la generación de inferencias y predicciones.

En el mismo capítulo se presentan los resultados que obtuvimos al aplicar la estrategia desarrollada para el primer momento de lectura (lectura guiada por el maestro) en un grupo de 47 alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, turno vespertino. Posteriormente, ofrecemos tres estrategias más que tiene un carácter propositivo, en torno a cómo pueden desarrollarse los tres momentos de lectura restantes (lectura por equipos con un alumno guía, lectura por equipos sin alumno guía y lectura individual). Finalmente, se exponen las conclusiones de este trabajo.

Capítulo 1

El sistema educativo mexicano

En nuestro país la educación está regida por la Ley General de Educación, sustentada en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la que se establecen las disposiciones generales, organización y estructura del sistema educativo mexicano. El sistema reconoce tres etapas de educación dentro de la modalidad escolarizada. Estas etapas son: básica, media superior y superior (Díaz *et al.* 2007: 28).

Dentro de la educación media superior, el gobierno subsidia y organiza tres tipos de bachillerato: el bachillerato general, el tecnológico y el profesional técnico. El primero tiene la finalidad de “preparar al estudiante en todas las áreas del conocimiento” (*loc. cit.*). El segundo capacita al alumno para ser técnico en tres áreas específicas: forestal, industrial y servicios del mar. Ambos tipos de bachillerato tienen duración de tres años y buscan “preparar al estudiante a fin de que adquiera los conocimientos necesarios para ingresar al nivel superior” (*Ibid.:* 29).

El profesional técnico está orientado a la formación para el trabajo, es de carácter terminal con opción, en algunos casos, de continuar en la educación superior mediante la acreditación de materias adicionales. Este servicio se imparte en tres grados y, en casos excepcionales, en dos o cuatro y hasta cinco grados, depende del tipo de especialidad que se seleccione. Cada grado tiene duración de un año escolar.

Para estos tipos de bachillerato, y para el resto de la educación que imparte el Estado, la Ley General de Educación establece las siguientes finalidades:

- I. Contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas

- II. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación.
- III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.
- IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Sin embargo, a través de los resultados obtenidos en las pruebas internacionales (V. páginas 2 y 3) se demuestra que las escuelas de nuestro país poco han contribuido para alcanzar los propósitos fijados por las normas.

1.1. El sistema educativo de la UNAM

En la fracción VIII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece la autonomía que la ley otorga a las Universidades, se decreta la facultad que el gobierno les concede para regirse por sí mismas. La autonomía radica en la libertad que la ley les confiere para determinar de manera propia sus planes y programas, los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y la administración de su patrimonio (1985: 9).

En nuestro país, una de dichas instituciones es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual se administra y rige por sí misma: sus planes y programas de estudio son propios, así como los criterios para admitir a sus estudiantes y académicos. El ingreso de los alumnos a la UNAM se realiza de dos formas: por examen de admisión y por pase reglamentado.

Además de estudios universitarios, la UNAM ofrece educación a nivel básico (iniciación-secundaria) y medio superior en alguno de sus tres subsistemas de bachillerato: la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades y bachilleratos incorporados a este sistema de estudios. Debido a la autonomía de la Universidad, el proceso de selección de los estudiantes que

deseen ingresar es responsabilidad exclusiva de la UNAM y éste se hace a través de un examen de admisión.

Sirva lo anteriormente expuesto para señalar que los fines educativos que persigue la UNAM son propios de esta institución, los cuales no difieren del todo de los estipulados por la normativa del país (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, La Ley General de la Educación), ya que también se persigue desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano.

En concreto, en este apartado, me referiré al plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, pues la presente propuesta de trabajo está orientada a este sistema educativo.

1.1.1. El plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades

El plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades coincide con un modelo educativo constructivista. De esta manera, concibe al estudiante como un sujeto activo durante el proceso de aprendizaje y no como mero receptor de información.

En dicho sentido, la formación que ofrece el Colegio, de acuerdo con el plan de estudios, está orientada a desarrollar en el alumno “actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opiniones personales” (CCH, 2006:3); es decir, se hace énfasis en que la enseñanza “ya no puede centrarse en transmitir información, sino en enseñar a informarse, enseñar a aprender” (*loc.cit.*). A esto último es a lo que el Plan de Estudios denomina “cultura básica”.

Cultura básica es un concepto que rige y caracteriza al modelo educativo del colegio. Este principio engloba las siguientes significaciones:

- 1) El propósito de que la escuela debe colaborar «a que el alumno adquiriera un conjunto de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas» (*Apud. Pulido, 2008: 94*).

- 2) El concepto de cultura básica tiene que ver con la selección de contenidos básicos; es decir, “aquellos que enseñan a aprender, que forman un criterio para discriminar y valorar lo que se aprende, que permiten adquirir una estructura o sistema en donde puede ser ubicado lo que el alumno aprende” (*Ibid.*: 96).

A la noción de cultura básica, a su vez, la definen tres componentes: las habilidades intelectuales, los conocimientos disciplinarios y las actitudes y valores. El primer componente se refiere a las habilidades necesarias que en cada materia del Colegio se deben enseñar para adquirir más y mejores conocimientos. Los conocimientos disciplinarios se definen como “la estructura conceptual básica de un campo disciplinario que al constituir un sistema permite ubicar, jerarquizar y valorar los nuevos conceptos que se aprenden para profundizar el conocimiento y las prácticas de este campo disciplinario” (CCH, 2006: 4).

El componente actitudes y valores se refiere a la responsabilidad que el Colegio tiene de fomentar en los estudiantes actitudes de reflexión, curiosidad, valores éticos y estéticos que lo enriquezcan como ser humano. En esa medida se propone una formación tanto científica como humanística. Para lograrlo se exhorta a la lectura directa de textos de todo tipo y al desarrollo de la expresión oral y escrita como vías para manifestar lo aprendido, experiencias personales, etc. (*Ibid.*: 5).

Además del principio de cultura básica existen otros principios esenciales del plan de estudios: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. El primero pretende que el alumno sea capaz de adquirir conocimiento por cuenta propia. El segundo enuncia el propósito de la enseñanza de valores humanos, éticos, cívicos, de fomentar la sensibilidad artística y no sólo promover el desarrollo de las capacidades intelectuales en los alumnos. El último comprende que el aprendizaje debe incluir el desarrollo de habilidades.

Así pues, uno de los objetivos centrales que estipula el Plan de Estudios del Colegio es el desarrollo de las capacidades intelectuales y la formación de valores éticos y cívicos en los estudiantes, a fin de que alcancen su inserción satisfactoria en los estudios superiores y en la vida social. Asimismo se hace hincapié en que

la enseñanza, hoy en día, no debe estar basada en la mera transmisión de datos enciclopédicos, sino en desarrollar las capacidades intelectuales y formativas (valores) de nuestros estudiantes.

1.1.2. El programa de estudios del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental

En particular la materia de Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), integrada por cuatro semestres, cada uno de los cuales constituye una asignatura, busca desarrollar las habilidades intelectuales para el uso de la lengua materna, “dada la importancia de ésta para la constitución de la cultura y participación en ella” (CCH,2006: 5).

Las habilidades intelectuales que, de acuerdo con el programa, en esta asignatura se deben de desarrollar en el alumno son: leer y escribir, investigar (acopiar, transformar, valorar y discriminar información); escuchar y hablar de acuerdo con las situaciones de comunicación concretas, especialmente las del ámbito universitario. Tales habilidades son las que se consideran necesarias para aprender y a través de cuya utilización se adquieren mayores y mejores saberes (*Ibid.:* 4).

En el programa se reconoce la importancia que la lengua tiene en la formación de los alumnos ya que, se dice, ésta contribuye al desarrollo de las habilidades del pensamiento y a través de ella se adquieren conocimientos (*Ibid.:* 6). En este enfoque, resulta importante no sólo la enseñanza prescriptiva de la lengua, sino también y con importancia el qué, a quién, el cómo y para qué se dice. En otras palabras, todo lo que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado.

De esta forma, la materia se propone contribuir al perfil del egresado en los siguientes aspectos:

- Mejorar en el alumno la comprensión, interpretación y producción de textos verbales de tipos distintos, necesarios para la vida social, así como para la inserción en la cultura de nuestro tiempo, a través de habilidades fundamentales de escuchar, leer, hablar y escribir.
- Incrementar su disfrute de la lectura y la comprensión e interpretación de textos literarios, de manera apropiada a su naturaleza.
- Habilitarlo para manejar procedimientos de obtención y organización de información, principalmente de fuentes documentales, por medio de lo cual obtiene aprendizajes con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera reflexiva y metódica.

Todo lo anterior resulta fundamental para que el estudiante tome consciencia de que la lengua se puede manejar de distintas maneras en distintos contextos, asimismo, en esta materia, resulta importante que el alumno se percate de que quien enuncia un mensaje posee determinadas intenciones y es sustancial que, como enunciarios, los identifiquemos.

Este tipo de enseñanza propicia la formación de individuos críticos de su entorno y, a través del desarrollo de la competencia, se puede contribuir a la formación ética de los estudiantes, que corresponde al componente actitudes y valores que el Plan de Estudios menciona (*V. Supra*).

La enseñanza de la literatura se encuentra presente en los cuatro semestres de la asignatura y corresponde a una unidad en el programa de estudios (la IV de primero a tercero y la I para cuarto semestre). En el primer semestre el programa indica la “Lectura de relatos y poemas”; en el segundo, se realiza la “Lectura de novelas y poemas”; en el tercero, la “lectura e interpretación del espectáculo teatral” y en cuarto sólo se marca la realización de un “Círculo de lectores”, que bien pueden ser cuentos, novelas, poemas u obras de teatro.

El programa no apunta períodos específicos de obras literarias ni tampoco señala obras concretas, sino que admite la presencia de ciertos elementos teóricos de la retórica, la semiótica, la narratología, entre otros. En el primer semestre se busca que el alumno identifique la historia del relato, reconozca al personaje literario, las secuencias básicas de la historia, las relaciones espacio-temporales, las nociones literarias (ficción, verosimilitud y recursos retóricos). En

cuanto a la enseñanza de la poesía, se busca que el alumno reconozca los elementos que la caracterizan (metro, ritmo y figuras retóricas (CCH, 2006: 34-37).

En el segundo semestre, por lo que respecta a la lectura de novelas, las temáticas que el programa apunta en torno a esta unidad son: orden de la historia, líneas de acción y tiempo, personajes (su carácter ficticio, conflictos y relaciones), las relaciones espacio-temporales, el narrador de la historia (voz narrativa y focalización). Para la lectura de poemas, nuevamente se repite la búsqueda de los elementos que caracterizan y distinguen a este texto de otros (el ritmo, el metro, la rima y las figuras retóricas).

En cuanto a lectura e interpretación del texto dramático que el programa indica en la IV unidad del tercer semestre, los temas que se señalan para abordar este género son: diálogos y acotaciones, personajes, acción dramática, tiempo y espacio, la puesta en escena (elementos internos del personaje: tono, gesto, movimiento), elementos externos (escenografía, iluminación, música, maquillaje) e interpretación del espectáculo teatral, asimismo en la línea de la producción escrita el alumno elabora una reseña crítica.

En el último semestre de esta materia, se aborda la literatura desde la primera unidad, que se llama “Círculo de Lectores de textos literarios”, en ella no se exige género literario, época, autores ni alguna corriente literaria en concreto. Así pues, el propósito de esta unidad es constituir al alumno como lector autónomo, “por medio de la lectura de textos literarios” y “compartir esa experiencia, para estimar la contribución de estos textos a una vida humana plena y afinar su percepción estética” (CCH, 2006: 96).

Como se observa, el propósito de esta materia es desarrollar en el alumno sus habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) en cualquier situación comunicativa y, a través de la lectura de textos literarios, su sensibilidad estética y humana, lo cual lo forma como un individuo completo tanto en el ámbito humanístico como en el comunicativo.

1.2. Perfil del alumno del Colegio

Cada año ingresan en promedio 18 mil alumnos al Colegio de Ciencias y Humanidades. Esta población escolar se distribuye entre los cinco planteles de la siguiente forma: Azcapotzalco 3,992; Naucalpan 3, 840; Vallejo, 3,644; Oriente, 3,584 y Sur, 3,596. (CCH: 2009).

De dicha población escolar, en 2009, 47.10% la conformaba el género masculino y 52.90%, el femenino. En 2010, la población se distribuyó casi en la misma proporción entre hombres y mujeres: 51%, mujeres y 49% hombres.

En cuanto a la edad de los estudiantes, se observa que cuando ingresan al Colegio en su mayoría tienen entre 15 y 16 años (90%) y una minoría de ellos se encuentra en el rango de 17 a 20 años (10%). Estos datos confirman que la mayor parte de la población del Colegio se encuentra en la etapa de la adolescencia y que los estudios previos que han cursado los han hecho en el tiempo establecido por el Plan de Estudios de la Secretaría de Educación Pública.

1.2.1. Situación económica y sociocultural

Los datos que a continuación se presentan corresponden a los años 1996-1998, 2000, 2002 y 2009 y provienen de un informe presentado en 2009 por la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En dicho informe se menciona que, de las generaciones analizadas, 85% de los padres de los estudiantes realizaban una actividad remunerada al momento de ingreso al Colegio.

En cuanto a la ocupación específica de los tutores, se observa que 35% de los padres eran empleados; 15%, trabajadores de oficio o por su cuenta y 10% se dedicaba al comercio. Asimismo se aprecia que dentro de las actividades remuneradas de las madres predomina el de ser empleadas y se observa que en los últimos años fue disminuyendo el porcentaje de madres que no trabajaban.

Por lo que respecta a los estudiantes, más de 75% reportó que no trabajaba en el momento de ingresar al Colegio y la mitad de quienes sí lo hacían, sólo era de carácter temporal.

Un indicador significativo sobre la situación económica de la familia se refiere al tipo de casa donde viven los estudiantes. En 1996 el 74% vivía en casa propia, en 2009, sólo el 60% continuó en esa condición. En 1996, sólo el 7% habitaba la casa de un familiar y en 2009 alrededor del 15% expresó vivir en esa circunstancia.

Asimismo, el informe reportó que un poco más de la mitad de los estudiantes que ingresan al Colegio viven en el Estado de México, mientras que el otro cincuenta por ciento proviene del Distrito Federal, lo que les permite acceder al programa de becas “Prepa sí” del gobierno del Distrito Federal. En 2009, 48% de los estudiantes provenían del Distrito Federal y 52% del Estado de México.

En cuanto a los bienes y servicios que han gozado las generaciones, en 2009, se observó un crecimiento en los alumnos que poseían teléfono celular, horno de microondas, computadoras e internet y, por el contrario, el porcentaje de quienes dijeron contar con personal de servicio disminuyó.

Acerca de los ingresos mensuales familiares, en 2009, un promedio de 62% de la población reportó un ingreso mensual familiar entre menos de dos y hasta cuatro salarios mínimos (lo equivalente a menos de \$1,644 hasta un máximo de \$6, 576 ingresos mensuales). Sólo un 8% de la población notificó un ingreso familiar de ocho o más salarios mínimos.

Por último el informe presenta los recursos de consulta con los que cuentan los alumnos del Colegio en sus hogares. Esto se hizo con la intención de tener un acercamiento “más preciso de su capital cultural”.

Al indagar sobre el material de consulta que los estudiantes poseían en sus casas, se observó un índice más alto de uso de libros de texto, enciclopedias y “otros libros”, con menores porcentajes en el uso de revistas culturales, periódicos, atlas y mapas. Cabe señalar que, en 2009, materiales de consulta como internet tuvieron un alto índice de frecuencia, mientras que en años anteriores este instrumento tenía un porcentaje de uso nulo entre los estudiantes.

Al establecer las correlaciones entre factores de carácter económico y sociocultural con el rendimiento académico, se observó que en términos generales no existe una clara asociación entre ellos. En otras palabras, los ingresos mensuales familiares no son un factor decisivo en la situación académica de los estudiantes; el análisis deja ver que el fenómeno de rezago y la regularidad escolar se divide en partes iguales entre los estudiantes cuyos ingresos familiares son de cuatro a menos salarios mínimos y los que reportaron ingresos familiares de ocho o más salarios mínimos (CCH, 2009: 19).

En contra parte, con respecto al género, el informe reportó que las mujeres muestran significativamente un mayor porcentaje de regularidad respecto de los hombres; es decir, es mayor el número de mujeres que terminan sus estudios de bachillerato en tres años que el de los hombres (*loc. cit.*).

De igual forma, en relación con la edad de ingreso al Colegio, se observa que a menor edad es mayor el porcentaje de alumnos regulares. Los alumnos con 16 años de edad o menos a su ingreso tuvieron mejor desempeño que los estudiantes que ingresaron entre los 17 y 20 años.

En el resto de los factores socioculturales analizados no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos regulares e irregulares. Lo anterior permite inferir que aspectos como la escolaridad de los padres, por ejemplo, no son factores que determinen o influyan decisivamente en el desempeño académico de los alumnos (*Ibid.:* 22).

1.2.2. Situación académica

A mediados de la década de los noventa, se inició en el Colegio la aplicación de un instrumento con el propósito de abundar en los antecedentes académicos de los alumnos: Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI). Este examen se constituyó como un punto de referencia que permitió conocer de manera más puntual a los alumnos de nuevo ingreso.

En sus últimas versiones –como instrumento diseñado, aplicado y procesado por el Colegio–, las áreas de conocimiento evaluadas fueron:

habilidades matemáticas, habilidades de comprensión de lectura, dominio de conceptos de química e historia. Los resultados obtenidos mediante este instrumento mostraron un bajo desempeño, ya que la media de la calificación obtenida no superaba el 5.

Para los fines de este trabajo se hablará de los resultados obtenidos en el área de comprensión de lectura, la cual constituye una capacidad importante que el alumno debe desarrollar, pues ésta le permitirá ingresar al conocimiento, a través de la comprensión de textos de difusión, científicos, históricos y literarios.

Sobre esta área, en las últimas generaciones evaluadas (2000, 2002 y 2009) se observó que aproximadamente 66% de los estudiantes logra reconocer las ideas principales y la estructura del texto; asimismo el 57% ha desarrollado la habilidad de poner en juego los conocimientos previos; el 31% es capaz de captar el sentido global de un texto con aceptable comprensión; el 80.5% es capaz de reconocer elementos de intertextualidad.

En cuanto a la capacidad para diferenciar los sentidos directo y figurado a través de las claves semánticas del texto, y de realizar inferencias para llegar a la interpretación, el 67% mostró una habilidad poco desarrollada. De las habilidades de comprensión de lectura exploradas en el diagnóstico, ésta, reporta el informe, es la que requiere mayor atención durante el bachillerato (CCH:2009: 26).

Por último, el informe también reporta el comportamiento académico que los estudiantes del Colegio tuvieron durante la secundaria. De esta forma se observa que más del 90% la concluyeron en tres años con un promedio, por lo general, de 7 a 8. En 1996, predominaba la población que ingresó con un promedio de 8 a 8.5; en 1997 y 1998, preponderó el ingreso de estudiantes con 7 a 8 de promedio; en 2000, los estudiantes que tenían de 7 a 7.5; en 2002, los que obtuvieron de 7.6 a 8.0 y en 2009, de 9 a 9.5.

Sirva lo anteriormente expuesto para conocer a los estudiantes de esta institución y con ello proponer soluciones que incidan en mejorar los aprendizajes adquiridos en las aulas, así como conocer los factores que han de considerarse para producir cambios que ayuden a alcanzar el perfil de bachiller al que se aspira.

De igual forma, estos datos permiten identificar en dónde radica la mayor parte del problema de aprendizaje de los alumnos, lo cual, como el informe señala, no se encuentra en su situación económica-social; sino, desde mi perspectiva y dada la información que poseemos, en factores como la formación del profesorado y la disposición que el estudiante tenga por el aprendizaje.

Por último, me parece importante tener en cuenta esta información para valorar las acciones que la escuela y el sistema educativo pudieran favorecer en aras de alcanzar los aprendizajes esperados en el aula.

Capítulo 2

El constructivismo

El constructivismo es un marco teórico, proveniente de la psicología de la educación, que se ocupa del estudio del sujeto cognoscente, de definir qué es el conocimiento, cómo se lleva a cabo; explica cómo es que el ser humano aprende.

Para el constructivismo, el sujeto aprende cuando en su estructura cognitiva se realiza el siguiente proceso: equilibrio inicial, desequilibrio y reequilibrio. El equilibrio inicial se refiere a la idea primaria que el alumno posee sobre un aspecto determinado. Por poner un ejemplo muy burdo y sólo para clarificar el proceso de aprendizaje, supongamos el caso de un alumno que tiene como idea primaria que la ortografía es sólo un adorno en la escritura.

Frente a lo anterior, es fácil darse cuenta de que uno de los objetivos esenciales de la educación es la modificación de esas ideas iniciales. La modificación puede ser desde enriquecer la idea primaria o, por el contrario, cambiarla o reorganizarla. A dicha modificación de la idea inicial es a lo que se le denomina desequilibrio, el cual debe ser propiciado por el docente.

Para Teresa Mauri (2007), una vía para provocar el desequilibrio es a través de la formulación de ideas opuestas a las que ordinariamente el alumno podría pensar. Por ejemplo, continuando con el caso del alumno supuesto, quien tiene como idea primaria que la ortografía es simplemente un ornamento en la escritura, podría presentársele binomios de palabras como papa/ papá, ingles/inglés en los que si no se acentúa una de ellas el significado de la palabra puede cambiar totalmente.

Es importante mencionar que, para que ocurra el desequilibrio, entre otras variantes, éste debe ser adecuado; es decir, el contraejemplo presentado no debe ser ni demasiado alejado de lo que el alumno conoce ni demasiado cercano a sus planteamientos iniciales. En el primer caso, el alumno no podría relacionarlo en grado alguno con sus conocimientos y probablemente no le encontraría ningún

sentido. En el segundo, el desequilibrio sencillo, no le supondría ningún desafío para sus planteamientos iniciales.

Una vez ocasionado el desequilibrio, se trata de que el alumno pueda reformular sus ideas personales, revisarlas a fondo, ensayar algunas alternativas para solucionar las diferentes interrogantes propuestas por el docente y buscar el reequilibrio. Por reequilibrio se entiende volver a conseguir un estado inicial estable, resultante de la actuación de fuerzas que se contrarrestan (las ideas iniciales con las ideas nuevas).

En el ámbito escolar, el reequilibrio, entonces, se logra mediante la participación del alumno y del docente. Del alumno porque éste realiza una actividad mental intensa, tal como: asociar la nueva información con la que él ya poseía, oponerse o aceptarla, dotar de sentido o no al nuevo conocimiento, darse cuenta de que lo que él ya sabía no era tan cierto como parecía, revisar los conocimientos previos, reorganizarlos, ampliarlos.

Por parte del docente el reequilibrio también se fomenta cuando, por ejemplo, el profesor amplía la información ofrecida, mejora la información, ofrece la posibilidad de imitar un modelo.

Si todo sale bien, como resultado del proceso anteriormente mencionado (equilibrio, desequilibrio, reequilibrio), se dice que el alumno ha aprendido. De esta forma el constructivismo entiende como aprendizaje el resultado que el sujeto obtiene de este proceso. Es importante decir que dicho resultado es personal, es decir, el aprendizaje es una construcción subjetiva de algo que existe objetivamente.

Cabe mencionar que el aprendizaje o los aprendizajes que se elaboren no se han construido desde la nada, sino que hemos puesto en juego lo que ya sabíamos, hemos partido de conocimientos que ya poseíamos en nuestra estructura cognitiva para interactuar con información nueva y otorgarle significado.

Lo anterior resulta una cuestión trascendente para el campo de la enseñanza porque presenta una nueva visión del alumnado, ya que nos lo muestra como un ser activo. A diferencia de la enseñanza tradicional que consideraba al estudiante como el sujeto pasivo que sólo “recibía” el conocimiento

del profesor; el constructivismo postula que durante el proceso de aprendizaje, el alumno se comporta como un ente activo porque, ante el nuevo conocimiento, el estudiante recurre a sus conocimientos previos, relaciona la nueva información con la que ya poseía en su estructura cognitiva, le da sentido o no a la nueva información, elabora su propia representación personal del conocimiento, etcétera.

Dice Isabel Solé (2007: 25-41), que sería muy difícil explicar el proceso de aprendizaje sin la intervención de una noción fundamental: la disposición que el alumno puede tener hacia el aprendizaje. En ese concepto, la autora engloba aspectos de tipo emocional, tal como la motivación que el estudiante tiene por aprender, la opinión que el alumno tiene de sí mismo, las expectativas del docente, entre otros.

Lo anterior evidencia que este modelo, a diferencia de otras teorías, toma en cuenta diversos aspectos del sujeto cognoscente, tales como la zona afectiva, social y cognitiva. Esta forma de entender al sujeto es lo que, para mí, ha producido la aceptación del constructivismo como el modelo educativo más idóneo para la enseñanza, hasta nuestros días.

A manera de síntesis, a continuación se presenta la concepción que el constructivismo tiene del aprendiz, aspectos que se desarrollarán más adelante.

1. El alumno es un ente activo, no pasivo, durante el proceso de aprendizaje.
2. El estudiante es un ser provisto de conocimientos previos de distinta índole y no, un pizarrón en blanco.
3. El constructivismo reconoce la importancia de la zona emocional del estudiante durante el proceso de aprendizaje.

2.1. El sujeto cognoscente como ente activo

Como anteriormente se dijo, el constructivismo se caracteriza por considerar al sujeto cognoscente como un ser activo que interacciona con el conocimiento y no como un simple receptor de información. Dicho principio, el constructivismo lo

retoma de la escuela piagetana que ve al sujeto cognoscente como un ser que participa activamente en el proceso de adquisición del conocimiento.

Para Teresa Mauri (2007), el alumno es activo durante el aprendizaje en cuanto que pregunta, observa y reflexiona hasta lograr una “representación personal” de la realidad. También es activo cuando pide ayuda e interroga, cuando se cuestiona sobre algo que considera mal hecho, pide opiniones, piensa sobre el asunto; y, a partir de lo anterior, contrasta la situación con otra parecida.

Asimismo, afirma Mauri, el alumnado también es activo “si se esfuerza en seleccionar información relevante, la organiza coherentemente y la integra con otros conocimientos que ya posee y que le son familiares” (2007:73).

Desde mi perspectiva, el constructivismo concibe que el sujeto cognoscente es activo en tanto que participa durante la construcción del aprendizaje: moviliza sus conocimientos previos, relaciona la información anterior con la nueva, construye y reconstruye su representación personal de la realidad, elabora su propio aprendizaje significativo.

De esta manera, el alumno se ve como un ser dinámico, poseedor de un cierto nivel de desarrollo cognitivo y de una serie de conocimientos previos; un sujeto que ha elaborado ya interpretaciones y construcciones sobre ciertos contenidos escolares y aspectos del mundo que le rodea.

La manera de concebir al estudiante es fundamental, dado que la forma de enseñar depende de dicha visión. En concreto, esto puede hacerse visible en la enseñanza de la lectura, aspecto que desarrollaré a continuación.

Como anteriormente se dijo, la escuela tradicional entendía al estudiante como un sujeto pasivo durante el proceso de aprendizaje y dicha concepción tuvo sus repercusiones en la enseñanza de la lectura. De allí que autoras como Vera Elba, Lucía Natale, María Luz Flores mencionen dos tipos de lectores: pasivos y activos.

Para las autoras, el lector pasivo es aquél cuyo rol consiste en descifrar el código, en entender lo que el texto dice sin contrastarlo con sus propias ideas. En efecto, a lo largo de los siglos XIX y parte del XX se consideró que aprender a leer únicamente significaba decodificar el texto.

Incluso aún en nuestros días se sigue pensando así, prueba de ello es el programa de lectura 2011 impulsado por la Secretaría de Educación Pública, el cual considera que un niño ya aprendió a leer si, en determinados minutos, decodifica un cierto número de palabras².

Tácitamente con esa perspectiva alrededor del aprendizaje de la lectura aparece la idea de visualizar al alumno como un ser pasivo, como un vaso vacío que se llenará con lo que decodifique porque se hace a un lado la enseñanza de otros aspectos mucho más profundos, tales como conocer la opinión que el lector se pudo haber formado a partir de lo que leyó.

Pienso que esa forma de enseñar la lectura tiene que ver con la manera de concebirla y con la visión que se posee del sujeto cognoscente. En el programa mencionado, la lectura se está entendiendo como un proceso mecánico que consiste en descifrar el código y al alumno/lector, como un receptor de información.

Los nuevos estudios (entre ellos, los que desembocaron en el constructivismo) ya han dado paso a nuevas propuestas, tales como la formación de lectores activos; es decir, sujetos que sepan decodificar el código, pero que además cuestionen el contenido del texto, reflexionen sobre lo que leyeron, lo interpreten y lo critiquen. Todo ello a partir de sus conocimientos previos y de su propio juicio. Con esta visión de lector activo, a éste se le sitúa en el mismo nivel que al autor, pues lo que el lector opine sobre el texto es igual de importante que lo escrito por el autor.

Esa forma de considerar al lector tiene que ver con la concepción que ahora se tiene de la lectura y con los estudios que se han hecho del sujeto cognoscente. Se ve la lectura como un proceso en el que el lector interactúa todo el tiempo con el texto, con base en sus conocimientos previos. El lector se concibe como un sujeto activo durante el proceso de lectura; no es un papel en blanco sobre el que se estamparán los datos y la información que lea, sino alguien que ya posee ciertos

² V. www.leer.sepdf.gob.mx

conocimientos previos y, a partir de ellos, interactúa y le da significado a lo que lee.

En síntesis, desde mi punto de vista, el estudio del sujeto cognoscente del constructivismo ha contribuido para que al alumno/ lector se conciba como un sujeto que durante el proceso de lectura y de aprendizaje cuestiona, duda y critica la nueva información, pone en juego sus conocimientos previos, dota de sentido o no al nuevo conocimiento; en fin, interactúa con el texto.

2.2. Los conocimientos previos

Los constructivistas sostienen que cuando aprendemos algo no partimos de cero, sino que construimos el conocimiento a partir de lo que ya sabemos; es decir a partir de nuestros conocimientos previos, los cuales se definen como “los fundamentos de la construcción de nuevos significados” (Miras, 2007: 50).

De esta manera, el constructivismo entiende que las mentes de nuestros estudiantes distan mucho de parecerse a pizarrones en blanco o cajas negras que sólo registran la información. Opuesto a ello, la concepción constructivista asume la noción de conocimientos previos como el elemento central en la explicación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula, porque se consideran la base sobre la cual se seguirá aprendiendo (*Ibid.*:47).

Pero, ¿en qué consiste dicha base?, ¿qué es lo que contiene? De acuerdo con Mariana Miras (*Ibid.*: 48-49), entre otros autores, la base o el estado inicial de nuestros alumnos está formado por conocimientos de tipo procedimental, actitudinal y conceptual. En dicho estado, el alumno también cuenta con capacidades de tipo cognitivo (razonamiento, inteligencia, memoria), capacidades motrices, de equilibrio personal y de relación personal.

Por otra parte, dice la misma autora, en el estado inicial el alumno también cuenta con instrumentos como el lenguaje (oral y escrito); representaciones mentales, gráficas y numéricas; habilidades como subrayar, tomar apuntes o resumir; estrategias generales para buscar información, para repasar o para escribir sobre un tema.

Si bien es cierto que la mente de nuestros alumnos está dotada por todo este tipo de saberes, también es cierto que el aprendizaje no sólo depende de la cantidad y la calidad de dichos conocimientos, sino también del nivel de organización interna en que se encuentren; es decir, de las relaciones que se establecen entre los conocimientos y por el grado de coherencia entre los mismos. Por ello, Mariana Miras afirma que:

es necesario tener en cuenta que los aspectos que hay que explorar no pueden limitarse a un listado de hechos, conceptos, procedimientos o actitudes, sino que deben ampliarse necesariamente a la relación o relaciones que se han establecido entre dichos elementos (*Ibid.*: 59).

De esta manera se entiende que cuando un sujeto se enfrenta a un nuevo contenido por aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, los cuales se encuentran organizados entre sí. A la organización de dichos conocimientos que se encuentran almacenados y organizados en la mente y que mantienen conexiones entre sí, se les conoce como esquemas de conocimiento.

Es así como el constructivismo adopta la noción de aprendizaje significativo de Ausubel, el cual se entiende como el resultado que se obtiene cuando el sujeto cognoscente relaciona sus conocimientos previos, organizados entre sí, con los nuevos.

De acuerdo con César Coll e Isabel Solé (2007: 16), decimos que estamos aprendiendo significativamente cuando integramos, modificamos, establecemos relaciones entre los esquemas de conocimiento que ya poseíamos e interpretamos lo nuevo de forma personal, “de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro”.

Por su parte, Mariana Miras (2007:50) señala que:

el aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que más conoce, sus conocimientos previos y el nuevo

contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje (...). La posibilidad de establecer estas relaciones determinará el que los significados que construyamos sean más o menos significativos, funcionales y estables.

Esta noción de aprendizaje significativo es una aportación del psicólogo estadounidense David Ausubel que reacciona contra la enseñanza tradicional de la década de los años cincuenta. En dicha época, se consideraba que el aprendizaje ocurría a través de la repetición; es decir, se pensaba que bastaba con que el estudiante repitiera algo para comprenderlo y poder utilizarlo posteriormente.

El aprendizaje por repetición es lo que suele conocerse como «aprender de memoria», entendiendo por memoria la mera repetición mecánica de la información. Para establecer la diferencia entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo a continuación se presenta el siguiente recuadro:

Tabla 2.1: Diferencias entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo. (D. Ausubel. *Apud.* Díaz Barriga, Frida, 2010: 30).

Aprendizaje significativo	Aprendizaje repetitivo
<ul style="list-style-type: none"> • La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra.
<ul style="list-style-type: none"> • El alumno posee los conocimientos previos de anclaje pertinentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los “encuentra”.
<ul style="list-style-type: none"> • Se puede construir un entramado o red conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales.
<ul style="list-style-type: none"> • Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales). 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones.

No obstante, estos dos tipos de aprendizaje no deben pensarse como excluyentes o antagónicos, pues encuentran puntos de coincidencia cuando, por ejemplo, es posible vincular el conocimiento adquirido a partir de la repetición y

porque a veces lo que se aprende de ese modo conduce al redescubrimiento planteado.

La crítica fundamental de Ausubel al aprendizaje repetitivo reside en “la idea de que el aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no puede estructurar formando un todo relacionado” (Citado por Carretero, 1993:27).

Así pues, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010:31) el proceso de aprendizaje ocurre de la siguiente forma:

1. Frente al nuevo conocimiento, el sujeto cognoscente, primero, elabora juicios de pertenencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en su estructura cognitiva son las que se relacionan con las nuevas ideas.
2. Determina las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las nuevas ideas y las previas.
3. La información nueva se reformula para hacer posible su asimilación en la estructura cognitiva del sujeto.
4. Por último, si una “reconciliación” entre las ideas nuevas y las previas no es posible, el sujeto cognoscente realizará un proceso de análisis y síntesis con la información y reorganizará sus conocimientos bajo principios más amplios.

Los mismos autores afirman que el proceso anteriormente enunciado (el aprendizaje significativo) está determinado por los siguientes tres aspectos: la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje, la disposición del alumno por aprender y la relación no arbitraria y sustancial de los contenidos.

La naturaleza de los contenidos de aprendizaje se refiere al tipo de material de estudio, el cual debe tener la posibilidad de vincularse con las ideas que los alumnos pueden reconocer. Lo anterior evidencia la importancia de la planificación didáctica por parte del docente.

El criterio de disposición del alumno se refiere a la motivación y actitud que éste tenga ante el aprendizaje. Este criterio se ocupa de cuestiones tales como si

el alumno está listo para esforzarse y si muestra interés por el conocimiento. Considero importante destacar este punto porque revela la participación afectiva del alumno durante el proceso de aprendizaje y no sólo la parte cognoscitiva, a diferencia de los conductistas, quienes pensaron que el estudiante aprendía a través de la fórmula: estímulo-respuesta-refuerzo.

La relación no arbitraria y sustancial se refiere al proceso activo que realiza el alumno para aprender la nueva información (V. 2.1).

Lo anterior resulta fundamental para los profesores porque no sólo nos exhorta a conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también a analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. Asimismo, nos invita a reflexionar sobre las determinantes que inciden directamente durante el proceso de aprendizaje, como pueden ser la actitud del alumno frente al conocimiento y el material de estudio.

2.3. La disposición para el aprendizaje

Como ya se dijo, para el constructivismo, el aprendizaje no sólo está condicionado por factores intelectuales, sino también por aspectos de tipo motivacional. Resulta importante mencionar este factor porque nos deja ver al sujeto cognoscente como un individuo mucho más complejo, que no sólo se desenvuelve en esferas de tipo racional, sino también emocionales. Además, este factor refleja que el proceso de aprendizaje (equilibrio-desequilibrio-reequilibrio) no es tan lineal, sino que en él intervienen múltiples factores (cognitivos, volitivos) que lo hacen aún más complejo.

De acuerdo con los autores estudiados para este trabajo (Isabel Solé, Frida Díaz Barriga, Hernández Rojas, entre otros), la dimensión motivacional se conforma con los siguientes elementos: las metas que el alumno se fije a partir del aprendizaje, la autoestima del sujeto cognoscente y las expectativas del docente.

Las metas o el tipo de motivación que los alumnos experimentan por el aprendizaje son de dos tipos: intrínseco y extrínseco. En el primero, el alumno ve el aprendizaje como un reto, como una posibilidad para ejercer sus capacidades propias y desafíos, resolver problemas, obtener una satisfacción o un logro por aprender. En este tipo de metas, el alumno no necesita incentivos ni castigos porque la actividad misma de aprender le resulta gratificante. Pero, si lo que provoca que el alumno aprenda es recibir una recompensa externa, tal como obtener premios, buenas calificaciones, halagos, reconocimientos por parte del docente o de sus padres, se habla de un tipo de motivación extrínseca; es decir, el alumno se ha propuesto aprender no por la satisfacción misma de hacerlo, sino porque a cambio recibirá un premio, o bien, porque desea obtener reconocimiento.

Lo anterior resulta importante porque nos deja ver el tipo de aprendizaje que tendremos al final del proceso: superficial o profundo. Superficial, si el tipo de meta que se fijó el alumno fue externo, tal como aprobar el examen para acreditar la materia; o profundo, si el alumno le atribuyó algún sentido al nuevo conocimiento. En este último tipo de aprendizaje es donde, desde mi perspectiva, se sitúa el aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel y el que, como docentes, anhelamos que alcancen los alumnos.

También me parece importante hacer mención del tipo de metas que el alumno se fija en el momento de aprender porque, como docente, me permite darme cuenta de que no todo el trabajo del proceso de aprendizaje recae en el profesor, sino que el éxito de éste también se halla determinado por la participación del alumno; es decir, desde esta perspectiva constructivista, el proceso de aprendizaje es un trabajo que se comparte entre el alumno y el profesor.

El segundo aspecto por el que se integra la dimensión motivacional se refiere al concepto que el alumno tenga sobre sí mismo. Es decir, si el sujeto cognoscente se visualiza como una persona competente, diestra para resolver una tarea o, por el contrario, poco hábil o incapaz para desarrollarla.

Es indudable que la autoestima del alumno determina su aprendizaje; de tal forma que un alumno con una autoestima alta obtiene mejores resultados que

otro, con un bajo autoconcepto de sí mismo. Al respecto Isabel Solé dice: “Situándonos en el marco escolar, se ha demostrado la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico y no existen muchas dudas acerca de que los niños y adolescentes con un alto nivel de autoestima obtienen mejores resultados en la escuela” (2007:33).

Sin embargo, la autoestima no es un factor que sólo influya en los resultados del aprendizaje, sino también en su proceso. En concreto me refiero a la forma como el estudiante asume una corrección. El alumno con una autoestima alta ve el error como una forma para aprender nuevamente; mientras que el alumno con baja autoestima lo considera como una derrota insuperable.

Factores como el anteriormente descrito provocan una exhortación hacia el docente para que aprenda a conocer a sus alumnos, con la finalidad de identificar cuáles son las barreras que están limitando el aprendizaje, como puede ser una autoestima baja; este tipo de conocimiento nos permite tener más herramientas para entender el proceso de aprendizaje y, por ende, poder contribuir para que el estudiante aprenda.

2.3.1. Las expectativas del docente

Aunado al factor de la autoestima del estudiante se suma el fenómeno llamado “expectativas del docente”. Este fenómeno se refiere al concepto que el profesor tiene del alumno; es decir, qué comportamientos supone que el estudiante tendrá o lo que descarta que suceda en ellos.

Tales expectativas las formamos con base en distintos elementos, tales como el desempeño de los alumnos que observamos en el aula, su constancia, participación, etcétera, pero también con base en otros factores, que se refieren a estereotipos asociados con el sexo y la edad. Por ejemplo, que las alumnas son más tranquilas que los alumnos o que los hombres son más listos que las mujeres en determinadas áreas o que el estudiante de menor edad aprende más rápido que uno más grande.

De acuerdo con los estudios, tales expectativas influyen de forma contundente en la autoestima del alumno, pero también en su desempeño académico. De esta forma, cuando en el aula emitimos sentencias, tales como: “A ver Jorge, tú que eres tan listo, pasa a resolver la tarea” o “Ay Brenda, tú siempre andas distraída”, etcétera, estamos expresando valoraciones que se cumplirán.

Parece sorprendente la influencia que ejerce la percepción del profesor sobre el alumno, debido a que ellos se comportan acorde con ella. Para mostrarlo, cito el trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968), el cual evalúa y contrasta el desempeño de un grupo de alumnos que, de acuerdo con varias pruebas realizadas, se consideraron más despiertos intelectualmente, más curiosos y más autónomos en relación con otro grupo formado por alumnos promedio.

Los resultados que se tuvieron fueron impactantes. El primer grupo demostró un mejor desempeño en relación con el segundo. Entre las distintas variantes, Rosenthal y Jacobson mencionan que una de las principales razones que produjeron dichos resultados fueron las expectativas positivas que los profesores tenían acerca de los alumnos.

El impacto que las expectativas docentes ejercen sobre el alumno se explica de la siguiente forma: cuando un docente espera un desempeño alto de sus alumnos, su comportamiento (muchas veces inconsciente) es distinto: ofrece distintos tipos de ayudas, explica lo mismo de diversas formas, brinda apoyo emocional, elabora otro tipo de actividades. Esto se debe a que el docente atribuye el fracaso de los estudiantes a causas externas a ellos, pero nunca a causas internas, tales como la capacidad del alumno.

Sin embargo, cuando el estudiante no es tan bueno, atribuimos sus errores a causas internas (como su escasa capacidad) y los éxitos a causas externas, como la suerte, lo cual nos lleva a disminuir nuestro apoyo a dichos alumnos; es decir, nuestro interés por esos alumnos se merma y por ello nuestro comportamiento hacia ellos es diferente (Solé, 2007: 37).

Por otro lado, si bien es cierto que las expectativas del docente influyen de manera contundente en el desempeño de los estudiantes, también es cierto que, como se expuso anteriormente, los resultados dependen del valor que los alumnos

le atribuyen a la tarea, del concepto que tienen de sí mismos y de la importancia que le concedan a la opinión que el profesor tenga sobre ellos (V. Coll *et al.*, 2007: 36-41).

La importancia de reflexionar sobre estos factores en este capítulo reside en conocer otros elementos que intervienen en el aprendizaje y a partir de ello poder tomar decisiones para actuar en el aula; en otras palabras, el conocimiento de estos elementos nos ofrece más herramientas para desempeñar con más eficacia nuestra labor.

2.4. El rol del docente

El constructivismo nos ofrece otra visión del profesorado. A éste ya no se le considera como el “transmisor” de información, sino como el guía que orienta al estudiantado para que éste aprenda a regular su aprendizaje. También se le concibe como el motivador del conocimiento, el facilitador de aprendizajes, el cooperador con sus colegas.

Así pues, en la concepción constructivista, el papel activo y protagonista del alumno no se contrapone a la necesidad de un papel igualmente activo por parte del enseñante. De acuerdo con Zabala (2005:36), el docente es quien propicia las circunstancias para que la construcción de conocimientos del alumno sea más amplia o más restringida, se oriente en un sentido o en otro. Asimismo el docente es el que favorece los medios para que el alumno pueda contrastar y explotar sus conocimientos, etcétera.

Lo anterior evidencia que tanto el rol del alumno como el del docente hoy en día han cambiado. A este último se le han atribuido distintas funciones; entre ellas, la de ser un mediador. Para explicarlo, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas recurren a la denominada *Zona de desarrollo próximo*, concepto acuñado por Lev Vygotski.

La Zona de Desarrollo Próximo se define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la

resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 2006: 133).

Con la noción de Zona de desarrollo próximo, Vygotski comprueba que los procesos evolutivos no coinciden con las aptitudes para el aprendizaje, ya que un niño de ocho años de edad puede aprender lo que el niño de doce, sólo que el de ocho necesita más ayuda para comprenderlo.

En otras palabras, Vygotski señala que el desarrollo mental de un niño tiene dos niveles: el real y el potencial. El nivel de desarrollo real caracteriza las funciones que ya han madurado y el nivel potencial define aquellas funciones que no han crecido lo suficiente, pero que se encuentran en proceso de maduración, “funciones que ahora se encuentran en un estado embrionario” (*loc.cit.*).

En otros términos, Vygotski plantea que, sin ayuda, el sujeto puede resolver una tarea haciendo uso de su nivel de desarrollo real; es decir, a través de las capacidades que por su edad evolutiva el alumno ya posee. Asimismo, afirma que en el sujeto existe una cierta capacidad latente para solucionar problemas más complejos a su edad evolutiva (nivel potencial), sólo que, para solucionarlos, necesitará de un mediador que le ayude. Dicho mediador, en el campo educativo, lo representa el profesor, los tutores o compañeros más avanzados en conocimiento.

El profesor, como agente mediador, actúa como un andamio que le ofrece apoyo y otras directivas al estudiante, a fin de que éste avance de su nivel real a su nivel potencial, de tal manera que cada vez se acerque más y de manera gradual al nivel del experto-tutor.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas, las intervenciones tutoriales del enseñante deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del aprendizaje manifestado (*Ibid.:* 50). Lo anterior significa que, mientras más dificultades tenga el aprendiz para lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deben ser las intervenciones del profesor y viceversa.

Los mismos autores mencionan que las intervenciones del profesor pueden ser de distinto tipo: a través del modelado o la demostración, la supervisión, la

participación guiada, la retroalimentación, las explicaciones y las analogías, la conducción de diálogos reflexivos. En cualquier caso, lo importante radica en propiciar la construcción del conocimiento y en ir cediendo el control del aprendizaje al alumno.

De acuerdo con la metáfora del andamiaje, propuesta por Jerome Bruner, la responsabilidad para lograr una meta o propósito de aprendizaje se deposita, en principio o casi totalmente, en el docente, pero éste de manera gradual va cediendo o traspasando dicha responsabilidad al alumno, hasta que éste logre un dominio pleno e independiente (*loc. cit.*).

En correspondencia, el profesor, como agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento, debe no sólo dominarlas, sino apropiarse de nuevas formas de enseñanza. Actualmente, se espera que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan la adquisición de habilidades cognitivas a la interiorización de valores y actitudes.

Es evidente, entonces, que la visión de enseñanza ha cambiado porque no sólo implica proporcionar información, sino también ayudar a comprender, a desarrollarse como personas y a ubicarse como actores críticos de su entorno. Aunado a lo anterior, el docente también debe conocer las ideas previas de los alumnos, así como lo que son capaces de aprender en una edad determinada, entre otras cosas.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas, las competencias docentes podrían resumirse en las siguientes:

1. Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
2. Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas.
3. Dominio de los contenidos o materias que enseña.
4. Control de estrategias de enseñanza que facilite el aprendizaje del alumno (*Ibid.:* 4).

A partir de lo expuesto en este apartado, parece insoslayable la relevancia de ofrecer al docente una formación que lo dote de herramientas para manejar la instrucción motivacional, de manejo de grupo, empleo de tecnología, promoción de aprendizaje. Además resulta fundamental que el docente pueda reflexionar sobre su propia práctica y la posibilidad de generar alternativas de trabajo, ajustadas al contexto de su aula.

Finalmente, sirva lo mencionado en este capítulo para presentar la enseñanza y el aprendizaje como procesos mucho más complejos que la simple propagación del conocimiento por parte del docente y la mera recepción de información, por parte de los alumnos. Visiones que actualmente han sido rebasadas por los estudios de la psicología de la educación, pero que en muchas ocasiones todavía no se reflejan en las aulas.

La importancia de hablar sobre el constructivismo en este capítulo también reside en señalar la necesidad que como docentes tenemos de conocer teorías que nos sirvan de referente para planificar nuestra actuación en el salón de clases, para analizar el desarrollo de ellas e ir las modificando en función de lo que ocurra. El estar desprovistos de cualquier marco de referencia para nuestro trabajo profesional, volvería estéril nuestra labor, se tornaría sin rumbo, incoherente.

Capítulo 3

El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo es una propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua y responde a la manera de concebirla. Esta propuesta comprende el estudio de la estructura interna y externa de la lengua; es decir, entre otros rasgos, considera para su enseñanza aspectos como la gramática, los juegos del lenguaje, los actos de habla, las intenciones del hablante, las interpretaciones. En otras palabras, atiende los rasgos de la lengua que van más allá de la descripción y la prescripción y considera como objetivo fundamental de enseñanza el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, a través de textos reales.

Esta propuesta didáctica toma en cuenta las aportaciones que sobre la lengua han hecho distintas disciplinas tales como la psicolingüística, la pragmática, la teoría de los actos de habla, la sociolingüística, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la ciencia del discurso, y, a partir de ellas, formula los objetivos que se persiguen en la enseñanza de lengua, lo cuales tienen que ver con la manera de comprenderla, de producirla, de emplearla y de estudiarla. Perspectivas que, como a continuación se muestra, no han sido las mismas a lo largo de la historia y que han encontrado su eco en las aulas.

Anterior al desarrollo de estas disciplinas, el estructuralismo y el formalismo se ocuparon de estudiar únicamente la estructura interna de la lengua; esto es, la gramática, aspectos morfológicos, sintácticos, léxicos, fonológicos; sólo en el nivel de la oración; es decir, el análisis del discurso quedaba fuera (Lomas, 2006: 15). Esta concepción de la lengua tuvo sus repercusiones en las aulas: las clases de español consistían exclusivamente en identificar el sujeto y el predicado de una oración, en conjugar verbos, en diferenciar un sustantivo de un adverbio, en

estudiar las normas ortográficas, en memorizar conceptos lingüísticos y gramaticales.

En aquella época se ponía especial énfasis en atender el significado literal de las palabras en detrimento del significado social que éstas pueden llegar a tener a partir del uso que de ellas hacemos (por ejemplo, a través de la entonación, el contexto y la situación comunicativa). Desde mi opinión, era natural que en esas clases el alumno no encontrara significado a tales saberes, pues la lengua se presentaba como algo ajeno a la vida cotidiana y a sus necesidades.

En efecto, esa forma de enseñar lengua correspondía a los estudios que sobre ella había hecho el estructuralismo. Esta escuela había centrado su interés en estudiar los aspectos formales de la lengua y, en cambio, descuidaba las prácticas sociales, la comunicación verbal y no verbal de las personas (*Ibid.*: 15). En consecuencia, la aproximación a los textos también se hacía desde un punto de vista formal (identificar las partes de un cuento, analizar sintácticamente un texto) o historicista, en la que datos referentes al autor o al texto eran más importantes que la pasión misma por leer.

Esa forma de concebir la lengua cambió a mediados del siglo XX. Entonces la filosofía, en voces de Wittgenstein, Austin, Searle, Grice, ofreció otra forma de comprender la lengua. A diferencia del estructuralismo, que atendía la estructura interna, tales autores se ocuparon por estudiar la estructura externa de la lengua.

Por estructura externa se entiende los usos sociales, culturales, geográficos, estilísticos que hacemos con la lengua (Tusón, 1993: 56). Así pues, para Wittgenstein, “el significado de las palabras reside en su uso cultural, regulado y público y, por lo tanto es la cultura (...) la que confiere significado a los enunciados” (Lomas, 2006: 33); es decir, el autor difiere del pensamiento estructuralista, al conferir a las palabras un sentido que trasciende su significado literal³.

³ Para clarificar el significado cultural y social que le otorgamos a las palabras, sirva el siguiente ejemplo, cuando alguien dice: “Hace mucho calor aquí”, puede ser que el enunciado signifique sólo eso, pero también puede significar que, de forma amable, el hablante solicite un refresco, o bien, que se abra una ventana.

Ideas como la arriba mencionada (el significado no literal de las palabras) fueron las que ocuparon a los filósofos de esa época. Es así como Austin considera tres tipos de actos de habla: el acto locutorio (el significado literal de las palabras), el acto ilocutorio (cuando se realiza una acción al hablar; por ejemplo, al decir “declaro inaugurada la ceremonia” estamos, a la vez que hablando, realizando la acción) y el acto perlocutorio (cuando los anteriores actos tuvieron un efecto en el enunciatario, o bien, provocan una reacción lingüística o no lingüística por parte del oyente).

Por su parte, Grice aporta al estudio de la lengua el concepto de *principio de cooperación*, el cual se refiere al comportamiento que deben tener los interlocutores para que se dé la conversación: cantidad, calidad, relación y manera. A continuación se desglosa cada una de ellas:

1. Cantidad:

- 1.1. Haz que tu contribución sea tan informativa como lo exija los propósitos del intercambio.
- 1.2. No hagas tu contribución más informativa de lo que se exija.

2. Calidad

- 2.1. Trata que tu contribución sea verdadera.
- 2.2. No digas lo que crees que es falso.
- 3.2. No digas aquello para lo que careces de evidencia adecuada.

3. Relación

- 3.1. Sé pertinente.

4. Modo:

- 4.1. Sé claro.
- 4.2. Evita la oscuridad en la expresión.
- 4.3. Sé breve.
- 4.4. Sé ordenado (Lomas, 2006: 30).

Grice menciona que si bien estas máximas son convenciones que regulan los intercambios comunicativos, en muchas ocasiones se transgreden o se producen desajustes. En esos casos, los participantes en el intercambio realizan

un proceso de implicatura⁴, que salva el principio de cooperación. Es así como, al igual que Austin, Grice distingue entre el significado literal y la fuerza ilocutiva, entre “lo que se dice” y “lo que se implica” [se quiere decir] (*loc.cit*).

A partir de lo enunciado por los lingüistas de ese siglo, distintas disciplinas comenzaron a estudiar la lengua desde otra perspectiva, se interesaron, precisamente por la manera cómo se produce en la vida real, por los procesos de comprensión, cómo se adquiere y se desarrolla el lenguaje y por el papel que cumple en todos esos procesos la interacción social (Lomas, 1993: 20).

Lomas y Osoro señalan en el libro *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* algunas teorías que han contribuido al estudio de los usos comunicativos y que han iluminado de forma enriquecedora la visión de la lengua. Los autores agrupan esas disciplinas en cuatro bloques.

En el primer grupo mencionan la filosofía del lenguaje, ciencia que se ocupa de las relaciones que existen entre lenguaje y pensamiento. También estudia fenómenos tales como el origen del lenguaje, su simbolización, la semántica de las palabras, entre otras (Luna, *et al.*, 2007: 545).

En el segundo, anotan las ciencias sociales (la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la sociolingüística). Estas disciplinas estudian la relación que existe entre la lengua y la sociedad. Plantean que la cultura y el contexto son los que producen las variantes lingüísticas y estas variantes se hallan relacionadas con diferencias sociales de educación, profesión, ingresos, ideología de un país (Todorov, 1976).

En el tercer grupo señalan los enfoques discursivos y textuales que estudian unidades supraoracionales tales como el texto, el discurso, conversaciones en los que se incluye el significado connotativo y el contexto para su análisis, también se preocupan por estudiar los usos lingüísticos y

⁴ El concepto de implicatura se refiere a la información que el emisor hace manifiesta a su interlocutor sin decirlo explícitamente. Por ejemplo, si alguien dice *¡Qué bonitos aretes!*, puede ser una petición para que la receptora le muestre sus aretes con más detalle, o para que se los preste o se los regale o se los venda.

comunicativos que se producen en comunidades de habla reales (Lomas y Osoro, 1993: 21).

En cuarto lugar anotan la psicología evolutiva y la psicolingüística, las cuales estudian el proceso de adquisición del lenguaje (sea éste oral o escrito). Para ello analizan los factores psicológicos y neurológicos que capacitan a los humanos para la adquisición, uso, comprensión, producción del lenguaje y sus funciones cognitivas y comunicativas.

A manera de síntesis podemos señalar los siguientes aspectos en común que comparten las propuestas teóricas arriba señaladas:

- 1) Por una parte el estudio lingüístico que, a diferencia de los estructuralistas, rebasa el nivel oracional, ya que se considera que la oración no es el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos
- 2) Por otra, estas disciplinas consideran aspectos de la lengua que el estructuralismo no hacía, tales como: contexto, actos de habla, implicatura, principio de cooperación, relevancia, pertinencia, aspectos verbales y no verbales de la lengua.
- 3) Finalmente, estas aproximaciones funcionales al estudio del lenguaje presuponen que cuando nos comunicamos, lo hacemos con determinadas intenciones en situaciones concretas, las cuales muestran una amplia gama de variedad (registros, usos sociales) (Lomas, 2006: 26).

Como se observa, dichas disciplinas se han ocupado por analizar la lengua desde otras perspectivas, más allá de la estructura interna, han estudiado y aportado valiosa información sobre el uso de la lengua, así como de los factores cognitivos que condicionan su adquisición y desarrollo. Desde estas visiones, el individuo ya no se presenta como un hablante u oyente ideal, sino como un usuario concreto de una lengua (Tusón, 1993: 59).

Esta visión de la lengua repercutió en su enseñanza. De esta manera, la descripción formal del sistema ya no es lo preponderante, en palabras de Amparo Tusón, no se trata de formar gramáticos o filólogos, sino de la enseñanza de usos

verbales y no verbales, habituales en la comunicación de los seres humanos, entre otras cosas, se trata, pues, de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.

Es importante agregar que el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua además de nutrirse de las aportaciones hechas por las disciplinas de la lingüística y la literatura, tales como la narratología, la estética de la recepción, la semiótica, entre otras, también se alimenta de los avances teóricos hechos por la psicología, en lo concerniente al aprendizaje.

En los años cincuenta, las investigaciones en torno a la psicología educativa cambiaron la visión acerca de cómo se aprende. Entre otras concepciones, la pedagogía tradicional consideraba que el sujeto aprendía a través de las repeticiones mecánicas, que el conocimiento, referido a las ciencias sociales y a las humanidades, era inmodificable debido a que éstos eran presentados como principios establecidos, ajenos a todo razonamiento; también la memorización se consideraba como una actividad con escaso valor para el aprendizaje (Martínez, 2002: 53-57).

Pues bien, aportaciones hechas por teorías del aprendizaje, tales como la psicología genético-cognitiva, la teoría de la Gestalt, la pedagogía constructivista u operatoria, la psicología genético-dialéctica revolucionaron las visiones anteriormente señaladas.

Dichas teorías psicológicas, concernientes al aprendizaje, aportaron nuevas ideas sobre la forma cómo el sujeto aprende. De esta forma, postularon que el conocimiento es producto de una construcción propia, que los nuevos saberes se integran con los anteriores y sirven para resolver problemas concretos, que la memorización es un elemento fundamental en el aprendizaje siempre y cuando ésta sea el resultado de un proceso comprensivo; aspectos que ya han sido tratados en el capítulo anterior y sobre los que vale la pena insistir.

3.1 Competencia comunicativa

Competencia comunicativa es uno de los conceptos aportados por el Enfoque Comunicativo que es necesario tratar. Existen distintas definiciones, una de ellas es la que nos ofrece Carlos Lomas en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*; para este autor, la Competencia Comunicativa:

Es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como una capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de la comunicación en comunidades de habla concretas (Lomas, 1999^a: 34).

En otra obra, el mismo autor la define de la siguiente manera:

(...) conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüístico, sociolingüístico, estratégico y discursivos— que el hablante/oyente/ escritor/ lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (2006:67).

Para los etnógrafos de la comunicación, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socialmente condicionada. Esta concepción rebasa el concepto de competencia lingüística, término acuñado por Noam Chomsky, el cual se entiende como “la capacidad del oyente/ hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de enunciados a partir de un número finito de unidades y reglas” (Lomas, 2006: 17).

Desde el punto de vista etnográfico, la competencia comunicativa se desarrolla en la medida en que vamos relacionándonos con diferentes personas, en contextos diversos, hablando sobre temas diferentes. Así pues, la Competencia Comunicativa se desarrolla en la medida en que interactuamos con otras personas y vamos descubriendo y apropiándonos de las normas que son adecuadas para las diferentes situaciones en que nos encontramos (*Ibid.*: 23).

La noción de competencia comunicativa trasciende así el concepto de código lingüístico (conocer la gramática, las normas morfosintácticas y fonológicas de la lengua) para entender la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuando callar (Cotts y otros, 1990. *Apud.* Lomas, *Ibid.*: 55).

Por su parte, el etnógrafo Gumperz explica así su concepción de la competencia comunicativa:

La Competencia Comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes (...) Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe —sus capacidades inherentes— y la manera como se comporta en situaciones particulares (Lomas, 2006:32).

Para Michael Canale y Merri Swain, la competencia comunicativa se entiende como la capacidad que un individuo posee para interactuar con otros dentro de un contexto socio-cultural. De acuerdo con los mismos autores, la competencia comunicativa está integrada por tres componentes: la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica.

La competencia gramatical comprende el léxico y las reglas de morfología, sintaxis, semántica y fonología que un hablante posee para interpretar y expresar correctamente el significado literal de los enunciados que se emiten y producen en una situación comunicativa (Canale y Merri, 1996: 80).

La competencia sociolingüística está integrada por dos conjuntos de reglas: las normas socioculturales que rigen el uso y las reglas del discurso. El conocimiento de estas reglas es de importancia para interpretar el significado social de los enunciados “particularmente cuando se produce un nivel bajo de transparencia entre el significado literal y la intención del hablante” (*loc.cit.*).

Las normas socioculturales, de acuerdo con los autores, especifican el modo apropiado en que se producen y entienden los enunciados. Estas normas se preocupan por determinar el grado de adecuación de ciertas proposiciones comunicativas en el marco de un contexto sociocultural dado, es decir, en función

de las variables de un contexto, tales como el tema, el papel de los participantes, la situación y las reglas que rigen la intención.

La competencia estratégica consiste en las habilidades de comunicación tanto verbales como no verbales que entran en acción cuando la comunicación presenta rupturas o fallos; es decir, a través de esta competencia se trata de compensar los “errores” que pueden ocurrir en una situación comunicativa.

Parece importante señalar la integración de estos tres tipos de conocimiento que, de acuerdo con Canale y Swain, forman la competencia comunicativa; es decir, no se pondera una competencia sobre otra ni se menoscaba la relevancia de alguna, sino que las tres se consideran en el mismo nivel de importancia.

Así, hemos visto que las distintas definiciones entienden la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades que intervienen en el momento de interactuar con otros y llevar a cabo una comunicación adecuada en el marco de situaciones reales.

De esta forma también se concibe que el enfoque comunicativo no es un modelo que sustituya a los anteriores, sino que los amplía y permite atender a problemas del lenguaje que los modelos anteriores no atendían (González, 2001: 142), tales como la inclusión de aspectos sociales, culturales, elementos no verbales en la comunicación de un hablante.

Es así como se adopta el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Enfoque que, como ya se dijo, está apoyado fundamentalmente en los estudios relacionados con la lengua, vista desde ángulos diversos: lingüístico, social, pragmático, textual, discursivo, así como en diversas ramas de la psicología abocadas al estudio del desarrollo del ser humano.

En síntesis, los especialistas han insistido en apuntar que la enseñanza lingüística debe contribuir al desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, de forma que a los alumnos les sea posible comprender y expresar de forma adecuada los diversos textos de su entorno (Lomas, 2006: 69).

3.2. Objetivos de enseñanza

Ante un mundo invadido por una pluralidad de códigos (verbales, gestuales, proxémicos, sonoros, iconográficos) que interactúan en el seno de situaciones culturales concretas y que muestran una amplia variedad de registros y usos sociales, sería insuficiente la mera enseñanza de las normas gramaticales de la lengua. Se hace necesario el aprendizaje para reconocer las intenciones que un texto pueda poseer, adecuar el lenguaje de acuerdo con la situación comunicativa y concientizar el hecho de que al producir un enunciado, el hablante intenta hacer algo, el interlocutor interpreta esa intención y sobre ella elabora una respuesta.

De esta manera, como consecuencia de las aportaciones hechas por las disciplinas arriba mencionadas, como objetivo primordial de la enseñanza de la lengua se establece la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes; es decir, que el alumno pueda dialogar, expresarse con libertad, debatir en situaciones comunicativas diversas; reflexionar; contrastar opiniones; analizar temas relacionados consigo mismo, con sus problemas, deseos, dudas; reconocer intenciones; comprender textos diferentes de la vida cotidiana.

Se trata de que los alumnos conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención comunicativa, tema, destinatario y contexto en que el uso comunicativo se produce, se trata de atenuar la normatividad de la lengua en las prácticas pedagógicas y subordinar los contenidos morfosintácticos de la enseñanza de la lengua a la dimensión semántica y pragmática de los usos lingüísticos (Lomas, 1993: 23).

Para Amparo Tuson (1993: 56) enseñar lengua significa:

formar lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar «con soltura» en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura; que sean, pues, conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico, ya sea oral o escrito.

Por su parte, Lomas y Osoro (1993) señalan que la enseñanza de la lengua debe centrarse en reflexionar sobre las variedades de los usos verbales y no verbales que los interlocutores ponen en juego en situaciones concretas de comunicación con arreglo a distintas finalidades.

Como se observa, la didáctica de la lengua trasciende la enseñanza del conjunto de reglas (gramaticales, fonológicas, sintácticas) y, en cambio, vuelve los ojos hacia el uso de la lengua, hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, la cual, como se ha dicho, se entiende como el conjunto de habilidades lingüísticas, pragmáticas y sociales que el hablante debe poseer para llevar a cabo adecuadamente una comunicación.

El propósito principal de las clases de español es, pues, desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, el cual ha quedado manifestado en los programas de estudio, no sólo en los contenidos de enseñanza que llevan a desarrollar las cuatro habilidades comunicativas de los estudiantes (leer, escribir, hablar y escuchar), sino también en el perfil de egreso que se aspira de los alumnos. Así, de forma explícita, el programa de estudios 2011 de educación secundaria, para la enseñanza de español, plantea como propósitos de la asignatura los siguientes:

Que los alumnos:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen en la vida escolar y extraescolar.
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Reconozcan la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo. (SEP: 2011: 13).

Este programa plantea el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes a través de las prácticas sociales del lenguaje, que el programa define como “modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos” (*Ibid.*: 22).

Las prácticas sociales se distribuyen en tres ámbitos o contextos sociales. A saber: el ámbito de participación social, literario y de estudio. En los tres ámbitos se persigue desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes a través del trabajo por proyectos.

Como se observa, el programa de estudios 2011 de la asignatura de español retoma los principios del enfoque comunicativo en tanto que pretende desarrollar la competencia comunicativa del estudiante, “concebida como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje (competencias lingüísticas) como la habilidad para emplearlo (competencias sociales para el uso del lenguaje” (*loc. cit.*), definición que coincide con las que en este capítulo hemos señalado.

Asimismo, el programa de estudios de la asignatura del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación documental (TLRIID) del Colegio de Ciencias y Humanidades se enmarca en el enfoque comunicativo. En el programa, el enfoque se hace visible en los siguientes aspectos: el concepto de cultura básica, el perfil de egreso de los estudiantes y los contenidos de enseñanza.

Como se anota en el capítulo primero de este proyecto, el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades se define a partir de tres rasgos distintivos (V. 1.1.1). Uno de ellos es el concepto de cultura básica, el cual se refiere a la enseñanza de contenidos “básicos”, aquellos que favorecen aprender otros y que en el caso de la asignatura del TLRIID son los siguientes: hablar, leer, escribir, escuchar; acopiar, transformar, valorar y discriminar información de acuerdo con las necesidades de distintas situaciones de comunicación (CCH: 2006: 4).

De esta manera, se entiende que el objetivo de la asignatura es desarrollar en el alumno esos saberes fundamentales que le permiten adquirir otros, mejores y mayores, lo cual se opone a la enseñanza meramente enciclopédica, “que

proponía brindar al alumno todo el saber sobre una disciplina o la información más relevante en la perspectiva de una visión totalizadora” (*Ibid.*: 3).

Además, recordemos, que el concepto de cultura básica incluye tres componentes inseparables, en los cuales se perciben rasgos del enfoque comunicativo. El primer componente lo integran las habilidades intelectuales (en el caso de la asignatura del TLRIID son los saberes básicos, ya mencionados arriba); el segundo componente se refiere a los conocimientos disciplinarios que el docente debe saber (explícitamente aquí se menciona el enfoque comunicativo y las disciplinas que lo sustentan). Por último, las actitudes y valores, componente referido a la enseñanza de actitudes de reflexión, curiosidad, valores éticos que enriquezcan al alumno como ser humano (*Ibid.*: 4-5).

En este último también se hace visible, en palabras de Carlos Lomas, que enseñar lengua hoy en día también tiene que ver con la formación de valores morales y personales; con una educación más formativa que informativa (no sólo en lo que se refiere a la lengua y comunicación); con las actitudes y expectativas tanto del profesor como del alumno; con el desarrollo de una postura analítica y crítica por parte de este último, con el análisis y la educación de las emociones y con la equidad en la educación, entre otras cosas.

Asimismo, el enfoque comunicativo está presente en el Programa de Estudios en tanto los contenidos de cada semestre giran en torno a la enseñanza del uso de la lengua: reconocer las intenciones comunicativas de distintos textos de la vida cotidiana (anuncios publicitarios; textos periodísticos: reseña crítica, editorial, caricatura política; textos literarios: poemas, cuentos, novelas); producir textos expositivos, argumentativos, narrativos, descriptivos; aplicar las habilidades lingüísticas para la investigación, etcétera.

Es importante destacar que tanto en el Programa, como en el enfoque comunicativo, la unidad de trabajo es el texto real; es decir, unidades completas de sentido, usuales en la vida cotidiana. Con esto se rebasa la lectura de fragmentos en el aula porque con ello al alumno sólo se le ofrecía una parte de un “todo”, se descontextualizaba la unidad. Esta forma de concebir la enseñanza se debe, recordemos, a las aportaciones hechas por las distintas disciplinas de la

lingüística, las cuales consideraban que el estudio de la lengua no debía terminar en la oración, sino en el discurso y que también mostraron la importancia del contexto en una situación comunicativa.

Por último, se menciona que el enfoque comunicativo no sólo se hace visible en el concepto de cultura básica ni en los contenidos del programa, sino también en el perfil de egreso de los alumnos, cuando se persigue que el estudiante incremente su comprensión, interpretación y producción de textos verbales de distinto tipo, así como que el alumno aprenda procedimientos para obtener y organizar información, resolver problemas de manera reflexiva y metódica, etcétera (V. Capítulo 1).

De esta manera, también se hace evidente que el trabajo del profesor debe estar encaminado al crecimiento y desarrollo de las habilidades cognitivas del alumno, a través del diseño de situaciones didácticas que propicien la participación, el diálogo y la reflexión. En concordancia con esto, los estudiantes no son entes pasivos, sino que están comprometidos con su aprendizaje, la asignatura se convierte en un espacio donde la construcción del conocimiento no se limita al profesor-alumno, sino supone múltiples intercambios entre los participantes (V. Capítulo 2).

Como ya se señaló, las áreas que este enfoque abarca son la lengua hablada y escrita; la lectura y la escucha de distintos textos; la reflexión sobre la lengua, entre otros. Sin embargo, en este trabajo la atención se centra en la comprensión lectora, porque considero que la lectura es el punto de partida para enseñar al alumno a reflexionar, ejercitar su inteligencia y a ampliar su visión de vida.

Por otra parte, los bajos índices de comprensión lectora que han resultado de la aplicación de los exámenes PISA a los jóvenes mexicanos, es una causa más para elegir esta área como eje central de trabajo. Mas no por ello, dejan de desarrollarse las otras tres habilidades⁵, simplemente se considera preponderante la lectura.

⁵ Prueba de ello es que en la secuencia didáctica de esta tesis se han diseñado actividades encaminadas a promoverlas.

Por otro lado, se ha elegido la lectura específica de un género literario porque además de ser un contenido que el programa de estudios de la asignatura del TLRIID contempla, desde mi experiencia profesional, el cuento es un texto que, por sus características (breve, lúdico, creativo) resulta llamativo e interesante para los estudiantes y éste puede ser el punto de partida para formar más lectores en nuestra sociedad.

Para respaldar la hipótesis anterior, en “La adquisición de la competencia literaria”, Wells comenta que él se inició como lector debido a que escuchó cuentos desde la infancia, cuando lo interrogaron sobre ¿qué tienen los cuentos para ser tan poderosos? Wells contestó que «a través de esta experiencia, el niño empieza a descubrir la potencialidad simbólica del lenguaje: su potencialidad para crear mundos posibles o imaginarios por medio de la palabra» (*Apud.* Colomer, 2001:192).

Si recordamos que hoy en día, las clases de lengua tienen que ver con una educación más formativa que informativa, la enseñanza del texto literario también se hace necesaria ya que el cuento se convierte en un medio para desarrollar la imaginación de nuestros estudiantes; ofrece otras formas de pensar, otras experiencias de vida; produce placer estético; nos muestra el legado de una cultura en un momento determinado de la historia, etcétera (Ellis, John, 1998: 209). De allí la importancia de hablar sobre la lectura del texto literario en este trabajo.

Además se justifica el uso del cuento literario para la enseñanza de estrategias lectoras porque, a pesar de ser uno de los textos más complejos, posee características que potencian el aprendizaje, debido a que el cuento literario suele ser riguroso en su economía lingüística; es decir, con pocas palabras y con lenguaje figurado, los escritores expresan sentimientos profundos. Por ello, los autores no nos escriben explícitamente todo lo que nos quieren decir, sino que conceden a sus lectores la posibilidad para llenar vacíos de la historia, para captar detalles, interpretarlos. En suma, por sus características el cuento literario es un texto que propicia el uso de estrategias cognitivas, tales como la formulación de inferencias, predicciones y, sobre todo, la interpretación. Así pues, si durante la

lectura desarrollamos tales habilidades cognitivas, el sentido del texto se enriquece. Estos son ejercicios que, sin lugar a duda, promueven el desarrollo de la inteligencia y coadyuvan para apreciar mejor el cuento.

Por otro lado, desde el punto de vista didáctico, el cuento literario es un texto que suele ser breve y es una unidad de sentido completo. Considero que iniciar la enseñanza de estrategias de lectura con un texto de longitud amplia, como podría ser una novela, desde mi experiencia como docente, haría ver la labor como una tarea inabarcable. Lo opuesto, aprender a desarrollar habilidades cognitivas a partir de un solo fragmento, provocaría que el trabajo fuera incompleto. De esta forma, el punto medio, en cuanto a extensión, lo representa el cuento literario; de allí que lo hayamos considerado para la enseñanza de estrategias cognitivas.

Capítulo 4

La lectura

Leer ayer, en la década de los años cincuenta, significaba saber decodificar lo que estaba escrito, se consideraba que leía bien quien entendía el significado literal de las palabras, se creía que el buen lector era quien sabía reconocer el alfabeto.

Hoy en día, el concepto de leer ha cambiado y así tendría que ser porque la sociedad misma también lo ha hecho. Ante un mundo como el actual, donde miles de enunciadores emiten sus mensajes, con intenciones diversas para sus destinatarios (por ejemplo, informar, convencer, persuadir), sería erróneo e incluso ingenuo pensar que leer significa únicamente descifrar el código.

Si bien la decodificación constituye una habilidad básica en el proceso de la lectura, hoy se sabe que no es la única y diversos investigadores se han ocupado en señalarlo.

Carlos Sánchez Lozano en el artículo “El desafío de enseñar la comprensión lectora” menciona que leer es un proceso, constituido por tres niveles: la lectura literal, inferencial y crítica. Para el autor, la lectura literal representa un nivel básico de lectura, quien lo realiza sencillamente decodifica las palabras y oraciones impresas y puede parafrasear lo que está superficialmente en el texto.

El segundo nivel se refiere a la lectura inferencial. En este nivel, el lector lee lo que no está en el texto; es decir, hace inferencias, reconoce el lenguaje figurado y aporta sus conocimientos previos.

El tercer nivel, del que habla Sánchez Lozano, es la lectura crítica. En este nivel “el lector comprende globalmente el texto, reconoce las intenciones del autor y la superestructura del texto. Toma postura frente a lo que dice el texto y lo integra con lo que él sabe” (2004:7).

Por otro lado, Emilio Sánchez Miguel, menciona que la comprensión de un texto está conformada por tres niveles: comprensión superficial, que implica

extraer ideas importantes e integrarlas, comprensión profunda que significa integrar los conocimientos del lector con los que aporta el texto y comprensión crítico-reflexiva que, entre otras cosas, conlleva a valorar el texto: reconocer si el autor consigue lo que propone; es decir, reconocer cuáles son las intenciones del autor al escribir la obra.

Como se observa los investigadores coinciden en entender la lectura como un proceso que va más allá de la simple decodificación, la mayoría de ellos apunta que leer significa desarrollar habilidades intelectuales, tales como: activar conocimientos previos, formular inferencias, valoraciones, interpretaciones, críticas, entre otras. Todo ello nos lleva a decir que la lectura se entiende como un proceso interactivo y activo entre el texto y el lector, que leer significa comprender y que comprender significa «aplicar destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas» (Flor, 1983. *Apud.* Pérez, 2005: 122) para darle significado a lo que leemos.

Por lo tanto, se entiende por comprensión lectora el conjunto de habilidades cognitivas que el lector aplica para darle sentido al texto. Tales habilidades, entre muchas otras, son las siguientes: elaboración de inferencias, activación de conocimientos previos, organización y reorganización de información, formulación de preguntas crítico-reflexivas, etcétera (V. Carlos Sánchez Lozano, María Mercedes Monserrat, José A. León, Hilda Quintana, Emilio Sánchez Miguel).

Sin embargo, estas ideas no son nuevas. Frank Smith (1990) ya había señalado que cuando leemos hacemos uso de la información no visual que posee el cerebro. Por información no visual se entiende los conocimientos previos que cada lector ha construido a lo largo de su vida, y, a partir de ellos, formula predicciones, preguntas al texto y avances de la historia.

Con lo anterior, a mi entender, Smith se adelanta a decir que leer no consiste únicamente en descodificar signos lingüísticos o en leer letra por letra, sino que la lectura se entiende como un proceso en el que se involucran habilidades cognitivas complejas.

Esta forma de entender la lectura también nos ofrece otra visión del lector. A éste ya no se le concibe como un sujeto pasivo, quien solo descifra lo que está escrito, sin aportar o generar significados propios a partir de lo leído.

Opuesto a ello, esta forma de concebir la lectura considera que el lector es un sujeto activo dado que pone en juego sus expectativas, activa sus conocimientos previos y los relaciona, o no, con la nueva información. (V. Capítulo 2.1)

David Cooper, Colomer, Camps, Lomas, Solé, González Nieto, Elba M. Vera, entre otros, son algunos de los investigadores que han apoyado la visión del lector como sujeto activo durante la lectura porque han señalado que el lector interactúa siempre con el texto en la medida en que relaciona las ideas de éste con sus experiencias previas para elaborar el significado global.

Asimismo, disciplinas como la lingüística, la psicología de la educación, la etnografía, entre otras, han ayudado a comprender que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura no puede continuar con la teoría pedagógica que concibe el aprendizaje del alumno como la recepción pasiva del saber de quien enseña debido a que en los procesos de enseñanza y aprendizaje intervienen aspectos psicolingüísticos, cognitivos y emocionales, los cuales deben ser considerados tanto por el profesor como por el alumno (V. Capítulos 2 y 3).

Hoy en día, dentro de las líneas de investigación sobre la enseñanza de la lectura se ha insistido en entenderla como un proceso de interacción entre el texto y el lector, donde este último participa mediante la activación de una serie de estrategias cognitivas, las cuales deben convertirse en objetivos de enseñanza para las clases de lengua.

A manera de síntesis, a continuación se presenta un recuadro en el que se expone el contraste de visiones que se han tenido sobre la lectura:

Leer ayer	Leer hoy
-La decodificación alfabética era lo prioritario.	-La decodificación alfabética es una habilidad importante, pero no la única.
-Se entendía al lector como el sujeto que se apropia, pasivamente, los contenidos del texto.	-El lector es un sujeto activo que interacciona y dialoga entre sus saberes y los escritos en el texto.
-Se consideraba que leía bien quien entendía el significado básico de las palabras, en el nivel literal.	-Se considera que el verdadero lector es quien emplea estrategias cognitivas, tales como inferencias, predicciones e hipótesis.
-Si un estudiante no entendía lo que leía, la culpa era de él.	-Si un estudiante no comprende lo que lee, es que no se le ha enseñado a emplear las estrategias de lectura.

Cuadro 4.2: Contraste de visiones que se han tenido sobre la lectura.

De esta manera se entiende que actualmente la enseñanza de la lectura debe ocuparse de las habilidades cognitivas necesarias que le permitan al alumno leer cualquier tipo de texto (literarios y no literarios); es decir, se trata de enseñar habilidades que vayan más allá de la simple decodificación. Enseñarle a emplear las estrategias que lo ayuden a darle sentido al texto y, a partir de la comprensión del mismo, que sea capaz de generar ideas propias.

Así pues, de acuerdo con la investigación realizada, se ha identificado que distintos autores coinciden en señalar que las estrategias que se deben ejercer para desarrollar la comprensión lectora son las siguientes: activar los conocimientos previos, conocer los propósitos u objetivos de lectura, formular inferencias y predicciones. Habilidades de las que se habla a continuación.

4.1. Propósitos u Objetivos de lectura

Fijar los objetivos de lectura contribuye para que una persona pueda implicarse en la actividad lectora puesto que así se sabe lo que se pretende con ella; es decir, conocer los objetivos facilita otorgarle sentido a la lectura. Al respecto, Isabel Solé

apunta lo siguiente: “Saber por qué hacemos algo es lo que nos permite atribuirle sentido a la realización de una tarea y es una condición necesaria para abordar dicha actuación con mayor seguridad, con garantía de éxito” (Solé, 2003: 35).

La misma autora presenta seis objetivos de lectura; seis razones por las que el lector se puede acercar a leer un texto:

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

Lo interesante de cada objetivo es que en cada uno el lector emplea estrategias distintas. Por ejemplo, cuando necesitamos leer para obtener una información precisa, tal como la definición de una palabra (“zarzuela”), podemos “saltarnos” sin la menor preocupación todas las letras anteriores a la “z” del diccionario. Pero, si leemos para seguir instrucciones, resultará importante seguir cada paso; es decir, no podemos omitir la lectura de ninguno.

De esta forma, se puede decir que fijar los objetivos de lectura además contribuye para determinar las estrategias que se activan para llevarla a cabo, tales como ignorar información, retroceder para compensar lagunas, acudir a un experto para ampliar la información. Con esto también se favorece desarrollar lectores activos durante la lectura.

De acuerdo con David Cooper (1990:20), establecer los objetivos de lectura no sólo determina las estrategias, además sirve para activar la información previa y lograr vincularla con lo que se va a leer. Por ejemplo, si el objetivo de la lectura es identificar el tema, se puede elaborar una serie de actividades relacionadas con el tema del texto o en el caso de que el objetivo de la lectura sea buscar una información concreta, tal como el número telefónico, el conocimiento previo que se activa es el saber que el directorio está organizado por orden alfabético.

En suma, establecer los objetivos de lectura constituye una estrategia que los alumnos tienen que manejar, dado que ésta contribuye a darle sentido a la tarea, sirve de guía para determinar las estrategias de lectura y mejorar la comprensión. Esto último es posible ya que en la medida que se fijan los objetivos, se fomenta el desarrollo de otras estrategias cognitivas, tales como la activación de conocimientos previos y la formulación de inferencias, como veremos más adelante.

4.2. Los conocimientos previos

Como ya se mencionó, en 1990 Frank Smith señaló que cuando leemos hacemos uso de la información no visual que posee nuestro cerebro; es decir, de nuestros conocimientos previos, a lo que el autor denomina teoría del mundo.

De acuerdo con Smith, la teoría del mundo es la información que poseemos sobre la vida cotidiana, que es la base para interpretar e interactuar con el mundo; es decir, le damos sentido a la realidad a partir de esta teoría, que cada persona ha elaborado con base en sus experiencias y conocimientos particulares.

En este sentido, la teoría del mundo se va construyendo a partir de nuestras experiencias. Esta información no se acumula de forma detallada en el cerebro, sino que se hace una síntesis de toda ella. Por ejemplo, el cerebro no guarda el dato de que el sábado utilicé una silla para sentarme y el domingo y el lunes otra para hacer lo mismo. Lo que el cerebro guarda es que “las sillas sirven para sentarse”. A esta síntesis de información, que nos ofrece percepciones sobre la realidad es a lo que se le denomina teoría del mundo. En otras palabras, la teoría del mundo son las ideas que poseemos sobre la realidad, las cuales nos permiten interactuar con ella.

Una de las razones por las que nuestro cerebro realiza esta teoría es para elaborar una regla general de muchos hechos comunes y así poder interpretar los nuevos datos a los que nos enfrentemos, ya que carecer de una teoría que nos permita darle sentido a una nueva información nos generaría desconcierto.

Otra de las razones por las que elaboramos teorías es para predecir el futuro, pero, ¿para qué queremos anticiparnos al futuro? Para prevenir infortunios y para salir de un estado de incertidumbre. De acuerdo con Smith, esto mismo sucede cuando leemos, al leer nos van surgiendo preguntas que nos generan desconcierto, pero en la medida que las vamos resolviendo, a lo largo de la lectura, la incertidumbre va cediendo y nos vamos anticipando a la historia.

Sin embargo, cuando se carece de una teoría o de conocimientos previos sobre el tema, la lectura se entorpece y entonces se produce el fenómeno de la visión encapsulada.

La visión encapsulada es una situación que ocurre cuando lo que leemos no tiene sentido para nosotros. De acuerdo con Frank Smith, las causas que originan la visión encapsulada son las siguientes: 1) que el material de lectura no signifique mucho para el lector, 2) carecer de conocimientos previos relevantes al texto que leemos, 3) las reticencias a utilizar los conocimientos previos. En este punto Smith explica que esto se debe al temor que el lector puede llegar a sentir por equivocarse al leer una palabra por otra o bien por la ansiedad y 4) los hábitos de lectura deficiente, tales como rehusarse a seguir adelante con la lectura o afanarse por determinar correctamente cada palabra antes de pasar a la siguiente.

David Cooper (1990) menciona una lista de actividades que el docente puede llevar a cabo para activar los conocimientos previos. Éstas son:

1. Discusión
2. Preinterrogantes
3. Actividades para establecer el propósito de la lectura
4. Objetivos
5. Anticipos de la historia
6. Redes y mapas semánticos
7. Lecturas previas

8. Ilustraciones
9. <i>Role playing</i> (interpretación de un papel)
10. Visitas programadas

Cuadro 4.2: Vías propuestas por David Cooper para la activación de conocimientos previos.

Por su parte, Isabel Solé (2003) menciona las siguientes acciones que se pueden llevar a cabo para ayudar a los estudiantes a activar sus conocimientos previos:

1. Dar alguna información general sobre lo que se va a leer. Este punto se refiere a tratar dos aspectos del texto: la temática y la superestructura (esquema que caracteriza un género discursivo, de acuerdo con la forma de organizar la información). Conocer el tema nos permitirá recordar si hemos tenido alguna experiencia o conocimiento parecido al asunto que se desarrolla en el texto. Conocer la superestructura nos orientará sobre la organización del texto. Por ejemplo, si se trata de una narración, sabremos que ésta contará con una introducción, un nudo y un desenlace; si se habla de un texto argumentativo, nos adelantaremos a saber que éste contará con una tesis, argumentos y conclusiones.

2. Ayudar a los alumnos a fijarse en elementos tipográficos y paratextuales. Con esto la autora se refiere a hacerle ver al estudiante que las ilustraciones que acompañan al texto, así como las cursivas, negritas, las viñetas, etcétera, son elementos que ayudan a saber de qué trata el texto. A partir de este primer acercamiento, se puede contribuir para comenzar a activar los conocimientos previos que los alumnos tengan sobre la nueva información que el texto proporciona.

3. Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema. Se trata aquí de estimular a los alumnos para que expliquen aspectos o experiencias propias sobre el tema. Esta actividad tiene como fin trasladar la explicación del profesor a la de los alumnos y en ese sentido se contribuye a que el estudiante

asuma un papel activo durante el aprendizaje. Sin embargo, Cooper señala que si esta actividad no es bien conducida, puede desviar del tema de la lectura o cansar a los alumnos. Así que es importante que tras la discusión se sinteticen los aspectos más relevantes o bien se fijen los elementos centrales de la exposición antes de iniciarla.

Así pues, una de las habilidades básicas asociadas a la lectura consiste en maximizar el aprovechamiento de los conocimientos previos, debido a que entre más sepamos de la lectura más fácil nos resultará leerla, tal y como lo afirman los autores:

Cuantos más conocimientos tenga un lector y mejores estrategias posea, menos costoso será el proceso y mejor comprensión final se logrará. Y a la inversa, cuantos menos conocimientos posea un estudiante y peores estrategias haya adquirido, más costoso será el proceso y más probabilidad habrá de que algo falle y no se logre una buena comprensión (Vidal-Abarca y Martínez Rico, 2001: 147).

4.3. Las inferencias

En ocasiones, los autores de los textos no nos lo dicen todo; es decir, de forma explícita no mencionan por qué ocurrió tal o cual acción, en qué época del año se sitúa la historia que leemos, etcétera. Los escritores no presentan esta información, porque suponen, de antemano, que sus lectores serán capaces de llevar a cabo numerosas acciones como predecir resultados, captar detalles importantes, sin necesidad de brindar explicaciones exhaustivas (Cooper, 1990:90:93).

A esa habilidad que el lector realiza para extraer conclusiones, predecir resultados y relaciones causa-efecto; es decir, para captar las ideas que no están explícitas en el texto es a lo que se denomina inferencia. Por ejemplo, cuando el autor escribe: “Billy pedaleaba cada vez más rápido entre los montones de hojas secas apiladas a la orilla del sendero, se dirigía a la montaña”, podemos inferir que la historia se sitúa en otoño, que el lugar donde se desarrolla es una zona rural y que se transporta en una bicicleta.

Dicha información no está explícita en el texto, sino que la hemos inferido con base en la información que se nos da (“hojas”, “montañas”, “pedaleaba”), pero sobre todo por los conocimientos previos que poseemos, ya que sabemos que las hojas secas se caen en otoño, que en las zonas rurales suele haber montañas, cerros y que la bicicleta es un vehículo que se mueve por medio de pedales.

Distintos autores han hablado de los tipos de inferencias que se realizan durante la lectura. Así, por ejemplo, David Cooper menciona dos tipos de inferencias: inferencia causa-efecto e inferencia, entendiendo ésta como la capacidad para predecir resultados y extraer conclusiones.

Un ejemplo de inferencia causa-efecto se puede apreciar en el siguiente fragmento:

De pronto, del cielo estalló un rayo. Benji, mi perro, saltó sobre sus cuatro patas y corrió a refugiarse bajo mi vestido.

—Benji, calma, tranquilo, le dije. —Fue sólo un trueno.

Cuadro 4.3: Ejemplo de inferencia causa-efecto (Adaptación). David Cooper, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, 1990: 90.

En este fragmento se puede inferir que, aun cuando el autor no lo escriba, “el perro está asustado”. Esto podemos inferirlo con base en dos elementos: la expresión (“tranquilo”) y nuestros conocimientos previos. A partir de nuestras experiencias, sabemos que los truenos asustan a los perros. Con ello podemos establecer la siguiente inferencia causa-efecto, implícita en la historia, “el perro se asustó a causa del trueno que oyó y esto lo impulsó para esconderse bajo el vestido de su dueña”.

Un ejemplo de inferencia, entendida como la capacidad para predecir resultados se explicará a través del siguiente fragmento:

El mecánico estaba desolado; había prometido al señor Gutiérrez que le entregaría su coche a las cuatro de la tarde, pero, como bien se lo explicó él mismo, le había descubierto una pieza que necesariamente tenía que cambiar y ésta no llegaría al taller hasta dentro de dos días.

—Me parece que debe dejarme su coche hasta entonces, señor Guzmán. No puedo hacerme responsable si...

—Soy un hombre muy ocupado. Necesito mi coche ahora mismo.

—Muy bien, no puedo obligarlo, pero evite sobrepasar los sesenta kilómetros por hora.

—¿En la autopista? ¡Sería un milagro!, dijo el señor Guzmán y abandonó furioso unos segundos después el taller.

Cuadro 4.4: Ejemplo de inferencia resultado. David Cooper, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, 1990:91.

El autor aquí, ha brindado varias claves en el diálogo y en la narración misma, para predecir lo que podría ocurrirle al señor Guzmán. Ha informado acerca de una pieza del coche que necesita ser sustituida, al señor Guzmán le dijeron que no sobrepasara los sesenta kilómetros por hora. También se puede inferir que el señor Guzmán es una persona impaciente y que esto le podrá producir un problema en la carretera.

Por otro lado, García Madruga *et al.* (2004) tienen clasificados seis tipos de inferencias que pueden hacerse durante la lectura:

Tipo de inferencia	Explicación	Ejemplo
1. Puente	<i>Este tipo de inferencia es conectiva y retrospectiva. Conectiva porque enlaza diferentes partes del texto y retrospectiva porque la información recién leída se explica a partir de lo mencionado anteriormente.</i>	<i>“La radio empezó a <u>sonar</u> de repente. El <u>ruido</u> enfadó al niño”.</i> <i>Para integrar estas dos oraciones, un lector debe inferir que “el ruido” que se menciona en la segunda oración (lo recién leído) se refiere al “sonido” aludido en la primera.</i>
2. Referenciales	<i>Tiene que ver con unir una palabra (pronombre) o frase con su antecedente explícito o implícito en el texto.</i>	<i>1. “Pensaba regalarle la gorra a <u>Pedro</u>, pero <u>él</u> no la quiso”.</i> <i>2. “Ayer <u>chocaron dos vehículos</u> en el Eje Central. <u>El hecho</u> provocó</i>

		<p><i>grandes disturbios vehiculares”.</i></p> <p><i>En el primer caso, el lector debe entender que el pronombre “él” se refiere a Pedro, mencionado en la primera oración.</i></p> <p><i>En el segundo caso, el lector debe inferir que “El hecho” es una proforma léxica que está sustituyendo a “chocaron dos vehículos”.</i></p> <p><i>Estas sustituciones del nombre por el pronombre y de la frase por la proforma léxica, respectivamente, contribuyen para darle cohesión al texto.</i></p>
<i>3.Elaborativas</i>	<p><i>La función de estas inferencias es anticiparse a lo que el texto dice.</i></p> <p><i>Estas inferencias se realizan con base en supuestos culturales que provienen del conocimiento que el sujeto ha adquirido a partir de su experiencia previa.</i></p>	<p><i>“Juan estrelló el vaso de porcelana contra la pared”.</i></p> <p><i>El lector puede predecir que el vaso de porcelana se romperá, ya que es bien sabido que la porcelana es un material frágil, que se daña con facilidad, y aún más si se impacta contra una pared.</i></p>
<i>4.Causales</i>	<p><i>Son una clase de inferencia puente debido a que la función que desempeñan también es retrospectiva (va hacia atrás). En este tipo de inferencias se establece una relación de causa-efecto.</i></p>	<p><i>“El bebé lloró. La madre lo meció”</i></p> <p><i>Aquí se infiere que es su madre quien lo mece, lo mece porque llora; es decir, se trata de una inferencia causa-consecuencia.</i></p>
<i>5.Perceptiva</i>	<p><i>Determinan la referencia de elementos cuyo significado corresponde a un elemento</i></p>	<p><i>“Hay cuerdas en esa caja. Tráeme una”.</i></p> <p><i>En estas dos oraciones, el lector</i></p>

	<i>que debe encontrarse o deducirse del contexto.</i>	<i>tiene que deducir si la palabra “una” se refiere a las cuerdas o a las cajas. La decisión depende del contexto.</i>
<i>6.Cognitiva</i>	<p><i>Este tipo de inferencias tiene dos funciones:</i></p> <p><i>1.Dar coherencia al texto, al unir partes que de otro modo quedarían inconexas</i></p> <p><i>2.Enriquecer la información relacionada con el texto.</i></p> <p><i>.</i></p>	<p><i>“El explorador se encontró con una enorme cobra y los médicos no pudieron hacer nada para salvar su vida”.</i></p> <p><i>1.Aunque el texto no lo mencione explícitamente, el lector debe entender que la cobra mordió al explorador. Realizar esta inferencia da coherencia al texto.</i></p> <p><i>2.El lector podrá inferir que el lugar donde se sitúa esta historia es en la selva. Hacer esta inferencia enriquece la lectura.</i></p>

Cuadro 4.5: Clasificación de inferencias de acuerdo con García Madruga, et al. (2004).

Por su parte, Eduardo Vidal-Abarca y Gabriel Martínez mencionan dos tipos de inferencias:

- 1) Inferencias de conexión textual
- 2) Inferencias de conexión extratextual

El criterio que los autores consideran para realizar esta clasificación se refiere a la cercanía y distancia que existe para conectar las ideas. Así, el primer tipo de inferencia (de conexión textual) ocurre cuando se establecen relaciones de ideas sucesivas que no están cercanas.

Por ejemplo, cuando leemos los siguientes párrafos, podemos comprender que el primero tiene relación con el segundo sin que necesariamente el autor nos los diga explícitamente:

- (1) Entre 1881 y 1914, tuvo lugar un progreso de la economía rusa, gracias a préstamos extranjeros. La población creció notablemente y la producción industrial fue considerable, lo que favoreció la expansión del ferrocarril.
- (2) La situación de dependencia económica fue denunciada por Lenin, fundador del partido bolchevique, integrado por grupos revolucionarios que más adelante llevarían a cabo la revolución socialista.

Apud. Eduardo Vidal, 2001: 145

Se advierte fácilmente que al leer “la situación de dependencia económica” (párrafo 2), el lector debe inferir que ésta se deriva de los préstamos extranjeros (párrafo 1). Si no se advirtiera esta relación, el párrafo 2 se procesaría como un núcleo de información inconexo o aislado.

La inferencia que en estos dos párrafos se establece es textual debido a que la primera idea que nos ayuda a darle sentido al segundo párrafo se encuentra muy cercana.

Las inferencias extratextuales ocurren cuando se establecen relaciones entre ideas relativamente distantes. Por ejemplo, obsérvense los siguientes párrafos:

- (1) Durante todo el siglo XIX, Rusia se había mantenido al margen de las revoluciones políticas, económicas y científicas que habían transformado a la sociedad europea
- (2) El poder político estaba controlado por los zares, quienes reaccionaban con dureza ante cualquier intento de reforma
- (3) A principios del siglo XX, la nobleza y el clero continuaban siendo grupos sociales dominantes. La clase media casi no existía y el minoritario proletariado propugnaba la revolución. Los campesinos eran el grupo social mayoritario ya que representaban las cuatro quintas partes de la población.
- (4) Entre 1881 y 1914, tuvo lugar un progreso de la economía rusa, gracias a préstamos extranjeros. La población creció notablemente y la producción industrial fue considerable, lo que favoreció la expansión del ferrocarril.
- (5) La situación de dependencia económica fue denunciada por Lenin, fundador del partido bolchevique, integrado por grupos revolucionarios que más adelante llevarían a cabo la revolución socialista

Apud. Eduardo Vidal, 2001: 145

En este texto, el lector podría conectar las ideas del párrafo 1 y 2 (ausencia de revoluciones en Rusia y autoritarismo del zar) con las ideas mencionadas en el párrafo 5 (grupos revolucionarios que más adelante llevarían a cabo la revolución socialista). El lector inferirá que la revolución socialista pretendía cambiar radicalmente la situación social del país (autoritarismo y desigualdades sociales) por lo que debería haber grupos sociales (los más desfavorecidos) que deberían estar en contra del zar.

Como se observa esta clasificación de inferencias enfatiza el sentido de tener que hacer conexiones entre las ideas presentadas en el texto que el autor no establece de forma explícita, sino que supone, de antemano, que sus lectores serán capaces de hacer.

En síntesis, los autores coinciden en postular que inferir significa establecer relaciones. David Cooper nos habla de relaciones causa-efecto y de resultado, García Madruga de relaciones puente, referenciales, elaborativas (*V. supra*), Eduardo Vidal y García Martínez de relaciones (conexiones) textuales y extratextuales. Relaciones que no están explícitas, sino que el lector con base en sus estrategias lectoras y conocimientos previos tiene que establecer.

Con lo anterior, una vez más se observa que las diferentes estrategias cognitivas que intervienen en la lectura se refieren a un lector activo (que participa mediante la activación de esas estrategias, para darle significado a lo impreso). La no realización de este tipo de inferencias perjudicaría la comprensión lectora.

Por ello, consideramos importante señalar de manera clara a los estudiantes esta estrategia lectora: la de formular inferencias durante la lectura; es decir, captar ideas que no están explícitas en la historia, establecer relaciones causales, anafóricas, etcétera; a pesar de que autores como Frank Smith y Cooper mencionen que el individuo en su vida diaria realiza tales inferencias de modo inconsciente y natural.

Vidal Abarca y Gabriel Martínez (2001) exponen tres vías que pueden favorecer las inferencias de los estudiantes:

1). Favorecer inferencias mediante la formulación de preguntas. Este método lo han considerado sumamente efectivo para ayudar al alumno a hacer inferencias. Sin embargo, la efectividad dependerá del tipo de preguntas que se formulen.

De acuerdo con los autores, estas preguntas deben motivar respuestas que conlleven la conexión entre las ideas, ya sean de tipo causa-efecto, establecer vínculos entre la información aportada por el texto y la activación de los conocimientos previos del lector, para predecir los resultados de la historia, formular conclusiones.

Por ello, nuestra propuesta didáctica se basa, precisamente, en intentar mostrar el tipo de preguntas que el alumno debe formularse durante la lectura, pues aunque parezca sencillo, las preguntas que se plantean con mayor frecuencia son aquellas que no tienen que ver con el propósito de interpretar el texto, sino de recordar elementos triviales, tales como el nombre de los protagonistas, detalles insignificantes de la historia, etcétera.

2). Activación de conocimientos previos. Hacer inferencias supone activar ciertos conocimientos previos para relacionar información. La intervención pedagógica puede ir dirigida hacia la activación de esos conocimientos. Esta afirmación requiere de la siguiente precisión: la intervención no se focaliza en activar contenidos específicos, sino hacia esquemas que se relacionen con el tema del texto.

Joan Serra Capellera y Carles Oller (2001) son otros autores que consideran que la activación de los conocimientos previos contribuye para la formulación de inferencias durante la lectura. Mencionan que estas ideas, conocimientos e hipótesis personales que se activan van a facilitarle al lector establecer conexiones con lo que la nueva lectura va planteando.

Asimismo estos autores afirman que para poder comprender lo leído, debemos poder establecer conexiones con significado entre aquello que sabemos y la información nueva. En otras palabras, los investigadores apuntan que es necesario poder establecer relaciones significativas entre las experiencias previas del lector y la nueva información, así coinciden en señalar que al leer establecemos conexiones significativas.

3) Las autoexplicaciones. Se trata de incitar a los alumnos para que vayan parafraseando el texto que van leyendo. Esta estrategia parece ser beneficiosa por dos razones. La primera es el hecho de que realizar una autoexplicación produce que la lectura sea una auténtica construcción del lector en la que se integran las nuevas ideas con las que ya se tenían previamente. En segundo lugar, es que el conocimiento que se va elaborando se hace explícito, entonces, el lector se da cuenta de que dicho conocimiento se encuentra relacionado con lo mencionado por el texto anteriormente (V. Vidal Abarca y Martínez Rico, 2001:156).

De esta forma, lo que debe trabajarse con los alumnos es hacerles evidentes los momentos en que realizan las inferencias, las cuales se entienden como la capacidad lectora para establecer relaciones, ya sea de causa-efecto, de resultado, elaborar conexiones entre las ideas que están cercanas o lejanas en el texto, elaborar relaciones entre los conocimientos previos y la nueva información que aporta el texto; en otras palabras, inferir significa captar las ideas que no están explícitas en el texto y esto se logra a partir de las relaciones que el lector debe elaborar durante el proceso de la lectura.

4.4. Predicciones

Esta habilidad lectora se entiende como la capacidad para elaborar adelantos. De acuerdo con Smith (1990), planteamos predicciones a través de la formulación de preguntas y de la respuesta a dichas interrogantes. En este sentido, la lectura se convierte en una suerte de diálogo entre el lector y el texto.

El desarrollo de esta habilidad hace visible el papel activo que el lector desempeña durante la lectura, porque evidencia que en la lectura el lector interactúa con el texto al formular preguntas que plantea con base en sus conocimientos previos, objetivos de lectura y de acuerdo, también, con el tipo de texto.

De esta manera, una de las diferencias que existen entre un lector experto y un principiante, es que mientras el segundo permanece en un papel estático,

preocupado por la palabra que está justo enfrente de sus ojos; el primer lector, el experimentado, se adelanta a ir por delante de las palabras que está trabajando el cerebro en el presente.

Así pues, el lector experimentado se formula preguntas tales como ¿qué se propone hacer el héroe de la historia?, ¿dónde pensará ocultarse el villano?, ¿qué sugeriría yo para solucionar el problema? En suma, el lector experto se formula y contesta preguntas que van más allá de la información que en ese momento está frente a sus ojos.

Con base en esto, se puede decir que uno de los aspectos fundamentales para que el alumno logre comprender un texto es enseñarle a hacer preguntas. Aquí es necesario precisar que el tipo de preguntas tienen que ir encaminadas más hacia la información no visual que a la información explícita; esto es, preguntas que le ayuden a aportar sus conocimientos previos, a plantear los objetivos de lectura, que sepa si comprende o no el texto.

Por ello, la propuesta didáctica que en este trabajo se presenta está basada en tratar de enseñar el tipo de preguntas que el alumno debe hacerse durante la lectura, ya que aunque es muy común que los docentes hagan preguntas (a pesar de que en la mayoría de los casos el tipo de preguntas para llevar a cabo la actividad de comprensión lectora sea de índole memorístico como decir cuál es el nombre de los protagonistas, que ocurrió después de que el villano huyó, etcétera), es menos común que los estudiantes sean quienes se generen preguntas.

Atendiendo a esto, se busca enseñar al alumno que puede ser él mismo quien interroge al texto y no se limite a sólo contestar las preguntas que se le plantean. De esta manera, se contribuye para exhortarlo a asumir su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, dado que cuando los alumnos aprenden a plantear preguntas sobre el texto, no sólo está haciendo uso de su conocimiento, sino que también se está haciendo consciente de lo que sabe y de lo que no sabe acerca de ese tema (Solé, 2003:95).

4.5. Otros factores asociados con la comprensión de la lectura: las características de los textos

Actualmente, así como la forma de concebir la lectura ha cambiado, también lo han hecho las características de los textos que se llevan al aula; es decir, el criterio para seleccionarlos ha cambiado.

Antes, en las aulas se leían predominantemente los grandes clásicos de la literatura y el orden para llevar a cabo su lectura era cronológico (corrientes literarias, movimientos históricos). Sin embargo, a lo largo de los años, numerosos autores se han ocupado en señalar que los cánones literarios no son ni el único medio ni el más idóneo para iniciar al alumno como lector.

De esta forma, los investigadores han señalado los criterios que deben seguirse a la hora de seleccionar los textos. A saber: el tema, la longitud del texto y el grado de dificultad sintáctica y léxica (Jover, 2007; Colomer, 2001).

4.5.1. El tema

Numerosos autores (Colomer, Guadalupe Jover, Mendoza, entre otros) coinciden en señalar que los textos que se llevan al aula deben abordar temas atractivos para los alumnos. Esto contribuye en su comprensión de varias formas. La primera es que así la lectura les puede parecer significativa, debido a que trata temas cercanos a ellos y con esto el alumno tiene mayor probabilidad de relacionar sus conocimientos previos con la lectura y así dotarla de sentido.

Sobre este mismo punto, Guadalupe Jover (2007) hace una propuesta didáctica que denomina *constelaciones literarias*. Con esta propuesta la autora hace una metáfora del término constelación, que de acuerdo con el DRAE significa: «Conjunto de estrellas que mediante trazos imaginarios sobre la aparente superficie celeste, forman un dibujo que evoca determinada figura, como la de un animal, un personaje mitológico, etcétera».

Así pues, del mismo modo, Jover propone enseñar la lectura a través de constelaciones literarias, formadas por textos de cualquier género (cuentos,

novelas, obras de teatro) y de indistinto orden cronológico. Lo único que deben compartir los textos que integren la constelación es el tema.

La autora propone los siguientes temas que pueden llevarse al aula para los estudiantes de bachillerato: “los amores difíciles”, “la amistad”, “la vida en la escuela”, “la sed de aventuras” (esta constelación se integra con historias como Sherlock Holmes, cuentos de Edgar Allan Poe), “sentirse raro en la adolescencia” (aquí se incluyen obras como *El diario de Ana Frank*, *Colmillo Blanco*), “utopías y contra utopías”, *La paz y la guerra*, entre otras (V. Jover, 2007: 129:133).

4.5.2. Texto breve y completo

Desde hace tiempo se ha hablado sobre la extensión que los textos leídos en el aula deben poseer y se ha concluido que éstos no deben ser ni demasiado extensos ni sólo fragmentos. En el primer caso (ofrecer textos extensos), la labor se vería como una tarea colosal e inabarcable. En el segundo caso (la de proponer fragmentos), no se lograría la meta de contemplar el contenido global del texto. Por ello, se insiste en encontrar un punto medio en cuanto a extensión. Dentro de los géneros textuales, dicho equilibrio podría representarlo el cuento literario, gracias a que éste es un texto breve y completo. De allí que en la propuesta didáctica presentada en este trabajo de tesis tomemos para la enseñanza de las habilidades lectoras el cuento literario.

4.5.3. El grado de dificultad sintáctica y léxica

Otra de las características que se debe considerar a la hora de llevar los textos al aula (sobre todo si la lectura está dirigida a alumnos principiantes) es su claridad en cuanto a vocabulario y sintaxis; es decir, el léxico y la redacción deben ser sencillos y cercanos al horizonte cultural de los alumnos.

Esto tiene que ver con lo ya mencionado: resulta más conveniente enseñar a leer al alumno por medio de materiales adecuados a sus gustos, preferencias, intereses y a su maduración cognitiva y cultural. Debemos considerar qué

capacidades intelectuales pueden tener nuestros alumnos para llevar a cabo la lectura del texto con el que pretendemos trabajar.

En este apartado es importante mencionar que uno de los tipos textuales de menor dificultad es el narrativo, puesto que desde la más temprana edad, el ser humano está capacitado para comprender y narrar acontecimientos, historias vividas, oídas o creadas por él (Colomer, 2001). Por ello, en la propuesta didáctica que en este trabajo de tesis se presenta, tomamos como punto de partida el cuento literario, porque este género posee las características que deben considerarse a la hora de seleccionar los textos: es breve y completo, su tipología es narrativa y en consecuencia, cercano al alumnado.

Como se observa los nuevos criterios que se consideran para la selección del material de lectura coinciden en exhortar al docente a conocer al alumno: su mundo personal y social, así como atender las inquietudes propias de cada edad y nivel cognitivo. Quiere ello decir, que el profesor debe ajustar la selección de los textos para su alumnado, dado que no todos los grupos llegan con el mismo grado de competencia lectora, no todos los contextos escolares son iguales ni coinciden siempre los intereses y expectativas de los estudiantes.

Lo que resulta cierto es que las nuevas propuestas didácticas coinciden en renunciar a visiones formadas por los cánones literarios e históricos. Esto no significa excluir el estudio de la historia de la literatura en las clases de lengua, sino acercarnos de una forma diferente a ella, cuando la geografía del texto lo exija. Por ejemplo, si para dotar de sentido a la lectura es necesario poseer cierto conocimiento histórico, resultará importante contemplar ciertos datos enciclopédicos, pues con esto se brindan al alumno las herramientas necesarias para acercarse a esa obra literaria; es decir, dicha información se convierte en un complemento, pero no en un fin.

Finalmente, considero necesario en esta propuesta didáctica, hacerle ver al alumno la importancia de la lectura como una actividad básica para la construcción de casi todo tipo de saberes, en la que el desarrollo de las habilidades cognitivas resulta esencial para la comprensión eficiente del texto. En cuanto a la lectura de textos literarios, hacerle notar que la literatura puede ser un medio para conocer

otras experiencias de vida, otras visiones del mundo, como una forma para encontrarse a sí mismo, para evidenciar que la literatura trata temas que le interesan al ser humano.

Capítulo 5

Secuencia didáctica

En este capítulo se presenta la secuencia didáctica que se ha diseñado con la finalidad de contribuir a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes a nivel medio superior.

La necesidad de esta propuesta surge a partir de los desalentadores resultados que México ha obtenido en las pruebas PISA, así como en instrumentos que el mismo Colegio de Ciencias y Humanidades ha elaborado, tales como el Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) (V. capítulo 1).

Es importante mencionar que para los fines de este trabajo se elaboró también un cuestionario diagnóstico que tenía por objetivo conocer la disposición que los alumnos tenían por la lectura, dado que, como se mencionó en el capítulo 2, éste es un factor importante que interviene en el proceso de aprendizaje. También deseábamos conocer el tipo de textos que los estudiantes leen o que han leído, pero sobre todo se pretendía saber lo que los alumnos conocían sobre “estrategias de lectura”.

El diagnóstico se aplicó a 47 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, turno vespertino (mismos con quienes se desarrolló la primera parte de nuestra secuencia). Las respuestas de los estudiantes confirmaron lo que las pruebas PISA y EDI ya habían revelado: que la gran mayoría de los alumnos no poseen estrategias de lectura que les permitan mejorar su comprensión lectora.

Lo anterior significa una problemática doble. Por un lado, evidencia la necesidad de que las clases de lengua y literatura contribuyan aún más en impulsar al estudiante para que alcance el objetivo de la educación, que es desarrollar su capacidad intelectual. Por otro, refleja que a pesar de que el programa del Colegio de Ciencias y Humanidades contempla explícitamente como temática, en la unidad III, la enseñanza de estrategias lectoras, las respuestas de los estudiantes informan que éste no ha sido un tema tratado de forma adecuada.

A continuación se presenta las preguntas y las respuestas que se obtuvieron del cuestionario diagnóstico mencionado.

5.1. Preguntas del cuestionario diagnóstico

Instrucciones: Responde las siguientes preguntas. Aquí no hay respuestas buenas ni malas. Este cuestionario únicamente tiene fines exploratorios.

1. *¿Te gusta leer?, ¿por qué?*
R=
2. *¿Qué tipo de lecturas realizas?*
R=
3. *¿Tienes estrategias de lectura?, ¿cuáles?*
R=
4. *¿Tienes algún cuento favorito? Anota cuál y por qué te gusta ese cuento*
R=

Cuadro 5.1: Preguntas del cuestionario diagnóstico.

5.2. Resultados del cuestionario diagnóstico

En relación con la primera pregunta (¿Te gusta leer?, ¿por qué?). De los 47 alumnos a quienes se les aplicó el diagnóstico, 41 contestaron que sí les gustaba leer. Las respuestas que daban eran muy parecidas y se repetían varias veces, así que por su frecuencia y por su similitud semántica las respuestas de los alumnos se organizaron en 5 bloques.

De esta forma, el primer bloque corresponde a la respuesta que con mayor frecuencia se repitió; la mayoría de los alumnos anotó que les gustaba leer porque “así aprendes más” En fin, esta respuesta y otras que denotaban el mismo referente semántico: “el aprendizaje”, se agruparon en un primer grupo que lleva por nombre el campo semántico al que alude (**aprendizaje**).

El segundo bloque corresponde a las respuestas que con segunda mayor frecuencia se repitieron: “me gusta leer porque así mejoro mi ortografía, pronuncio mejor las palabras” Estas respuestas que tenían que ver con el mismo referente: la superación en nociones formales de la lengua, tales como la ortografía, la prosodia y el léxico se agruparon en un segundo grupo, nombrado **superación**.

Otra respuesta que con frecuencia se repitió fue: “me gusta leer porque así imagino grandes cosas”. De esta forma, todas las respuestas afines a esta razón se englobaron en el tercer grupo, que llamamos **fantasía**.

También, aunque con menor frecuencia, la respuesta “leo por entretenimiento” fue redundante. Así que las respuestas que se asociaban con esta idea se agruparon en el cuarto grupo, **entretenimiento**.

En el último bloque, se anotaron todas las respuestas que no pudieron asociarse en un mismo campo semántico debido a que eran muy distintas entre sí. A ese grupo lo titulamos **varios**.

A continuación se presenta un cuadro que ejemplifica el tratamiento de la primera respuesta, tal y como se ha descrito arriba:

Grupo	Respuestas	Número de alumnos
1 Aprendizaje	<i>“me gusta leer porque aprendes”, “te informas”, “tienes más conocimiento”, “conoces cosas diferentes”, “tu cultura aumenta”, “sabes más acerca de algo”</i>	15
2 Superación	<i>“me gusta leer porque así mejoro mi ortografía”, “mi pronunciación de las palabras mejora”, “amplío mi vocabulario”, “mejoro la redacción”.</i>	10
3 Fantasía	<i>“me gusta leer porque la lectura te lleva a mundos fantásticos”, “imaginas grandes cosas”, “me gusta la fantasía”</i>	5
4 Entretenimiento	<i>“leo por entretenimiento “</i>	4
5 Varios	<i>“te olvidas de tus problemas”, “se pone a trabajar tu mente”, “mejoras la lectura”, “es importante tener un hábito de lectura”, “me parece interesante”, “me relaja”, “es como tener una tele en tu cerebro”. “para conocer de la vida cotidiana”</i>	8

Cuadro 5.2.1: Clasificación de las respuestas de la primera pregunta.

Por otro lado, en la primera pregunta, 3 alumnos expresaron que les gustaba leer “a veces”. Las razones que mencionaron fueron las siguientes: 1) “sólo leo cuando me llama la atención la lectura”, 2) “depende de mi estado de ánimo” y 3) “sólo las lecturas que me interesan”.

Por último se encontró que a 2 alumnos de ese grupo no les gustaba leer. Las razones que anotaron fueron: “porque me desespero” y “porque algunas lecturas son aburridas y no me gusta”.

Así pues, la primera pregunta arrojó los siguientes resultados:

Porcentaje de alumnos que expreso: "Sí, me gusta leer"	Porcentaje de alumnos que expreso: "A veces me gusta leer"	Porcentaje de alumnos que expreso: "No me gusta leer"
89.3%	6.3%	4.2%

Cuadro 5.2.2: Respuestas de la primera pregunta expresada en porcentajes.

Estos datos nos muestran que la gran mayoría de los alumnos de ese grupo posee una buena disposición para la lectura. Un gran porcentaje de ellos ve la lectura como una posibilidad para ampliar sus conocimientos o bien, como un medio para obtener satisfacción. Es decir, el tipo de disposición que el alumno experimenta por el aprendizaje es intrínseca ya que los estudiantes no necesitan de castigos ni de estímulos para leer; la actividad misma les parece atractiva.

Lo anterior resulta interesante debido a que es opuesto a lo que con regularidad suele escucharse en los medios de comunicación, sobre el rechazo que los alumnos sienten por la lectura. A través de este diagnóstico podemos demostrar lo contrario: a la mayoría de los estudiantes les gusta leer. Esto también es importante, pues recordemos, la disposición del alumno por el aprendizaje es un aspecto que interviene en el proceso de enseñanza (*V. capítulo 2*). De tal forma que, si como docentes hacemos bien nuestra labor y si contamos con la disposición del alumno, podremos decir que el aprendizaje que resulte de la lectura será significativo.

Las respuestas de los alumnos, que contestaron: "me gusta leer a veces cuando me llama la atención la lectura", también nos ofrecen información valiosa, puesto que a partir de ellas podemos inferir la importancia que tiene la selección de los textos que son llevados al aula. Probablemente, si a esos alumnos se les llevara textos que les pudieran parecer interesantes, se les podría infundir el gusto por la lectura, tal y como distintos autores lo han señalado (Jover, Colomer, entre otros); debido a que así se les demostraría que los textos literarios no tratan temas ajenos al ser humano.

Las preguntas 2 (¿Qué tipo de lecturas realizas?) y 4 (¿Tienes algún cuento favorito?) tenían por objetivo conocer las lecturas que los alumnos han hecho. Esto con la intención de saber los temas que les parecen interesantes a los jóvenes y de tener información sobre sus conocimientos previos. Así pues, los estudiantes anotaron que el tipo de lecturas que realizan son las siguientes:

<i>Tipo de lecturas que realizan los alumnos</i>	<i>Número de alumnos que anotó la respuesta</i>
Cuentos	6
Novelas	10
Historietas	2
Comedias	1
Filosofía	2
Historia universal	2
Ciencia ficción	2
Revistas de divulgación científica	7
Historias de terror y de acción	3
Historias de fantasía	2
Historias de amor	3
La biblia	1
Mitología griega	2
Noticias del periódico	1

Cuadro 5.2.3: Tipos de lecturas que los alumnos realizan.

Como se observa, un gran número de alumnos escribió que lo que más lee son cuentos, novelas y revistas de divulgación científica. Sin embargo, estos datos, en relación con la pregunta 9 demostraron que los alumnos no distinguen la diferencia entre géneros textuales porque, cuando se les preguntó por su cuento favorito, la mayoría de ellos anotó el título de novelas, tales como: *El código Da Vinci*, *P:D. te amo*, *Harry Potter*, *Demian*, *Luna Nueva*, *Crepúsculo*, *Diario corazón*

de un niño, Once minutos, El retrato de Dorian Gray, Las batallas en el desierto (2 alumnos anotaron que su libro favorito era esta novela de Pacheco), 100 años de soledad, Querido nadie, El principito, ¿Por qué a mí?, Pedro Páramo, Como agua para chocolate, La Iliada y la Odisea, 20 000 leguas de un viaje submarino, Un día perfecto, El esclavo (3 alumnos contestaron que su obra favorita era ésta).

También es importante decir que los jóvenes no sólo anotaron el título de novelas sino de libros como *Tláloc, El testamento maya, La panza es primero, El mito guadalupano* (todos son libros del autor RIUS y fueron la respuesta de un solo alumno), *La biblia, El popol Vuh*; obras de teatro como *Romeo y Julieta (2 alumnos contestaron que su obra favorita era ésta)*. Sólo 2 alumnos mencionaron el título de cuentos: *Estudio Escarlata* de Arthur Conan Doyle y *La gallina degollada* de Horacio Quiroga.

La información anterior nos pareció relevante ya que, por un lado, demuestra la pasión de los alumnos por la lectura. Recordemos que son estudiantes de primer semestre y, si bien es cierto que la gran mayoría de obras que mencionan no poseen mucha calidad literaria, también es cierto que se observa un repertorio de lecturas, porque al menos, la gran mayoría de los alumnos, no dejó la pregunta en blanco (sólo 3 alumnos no contestaron nada).

Por otro lado, los datos también reflejan, como arriba se mencionó, que los estudiantes no distinguen la diferencia entre géneros textuales. Lo anterior significa un problema que como profesores debemos atender, porque quiere decir que el alumno lee de la misma forma un texto literario que otro que no lo es, una novela y un mito. Considero que si el alumno conociera las características de cada género su comprensión lectora se podría enriquecer.

Como anteriormente se expuso, por medio de las respuestas de la pregunta 4, también pudimos conocer cuáles son los conocimientos previos que poseen los estudiantes y como se observa, estos son diversos. De alguna forma los alumnos saben que los textos comunican ideas, sentimientos, que nos van a dejar algún tipo de aprendizaje, que tratan temas de historia, de biología, de terror.

Asimismo, a través de estas respuestas se pudo conocer cuáles son los temas que les gustan a los estudiantes, por los títulos que mencionan, podemos

darnos cuenta de que a los alumnos les gustan obras que tratan de aventuras, de misterio, de terror, de fantasía, del amor, temas que los ayuden a identificarse consigo mismos.

El diagnóstico también confirmó lo que los resultados de las pruebas PISA y EDI ya habían revelado: los estudiantes desconocen las habilidades cognitivas que se deben aplicar durante la lectura. Así lo dejan ver las respuestas de los alumnos ya que cuando abiertamente se les preguntó si empleaban estrategias de lectura, 24 contestaron que no y 20 que sí. Sin embargo las respuestas de estos últimos nos dejan ver que las estrategias de lectura que mencionan están lejos de ser consideradas verdaderas habilidades cognitivas.

De esta forma los alumnos escribieron como estrategias de lectura las siguientes:

Estrategia de lectura que el alumno menciona:	Número de alumnos que la mencionó
Ω Subrayar y buscar en el diccionario las palabras que desconozco.	4
Ω Tratar de no distraerme con nada	4
Ω Leer en mis ratos libres. Leer en momentos en que no tengo nada que hacer	2
Ω Leo cierto número de páginas día tras día o en determinado tiempo.	2
Ω Leo lo que me parece interesante	1
Ω Ir imaginando lo que voy leyendo	2
Ω Volver a leer lo que no entendí	4
Ω Dar la entonación correcta a la lectura; respetar los signos de puntuación	1

Cuadro 5.2.4: Estrategias lectoras que los estudiantes mencionaron.

Como se observa este tipo de respuestas reflejan que para los estudiantes leer sigue siendo una práctica donde la decodificación del signo resulta lo más

importante, ya que se preocupan más por el sentido literal del texto que por desarrollar otras capacidades intelectuales, tales como reflexionar sobre la lectura, generar ideas propias, criticar la información, etcétera⁶.

Por otro lado, respuestas como “mi estrategia lectora es no distraerme con nada” e “ir imaginando lo que voy leyendo” llamaron nuestro interés, pues describen algunas capacidades cognitivas que se ponen en juego durante la lectura, tales como la atención y la representación mental del signo gráfico. Sin embargo, como se ha dicho a lo largo de este trabajo, la comprensión lectora se elabora a partir de estas habilidades, pero se enriquece con las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector adiciona.

Por último, también destaco el porcentaje de alumnos (20 de 47) que explícitamente dijo no poseer ninguna estrategia de lectura, lo que nos permite suponer que su rol como lectores es pasivo; es decir, que únicamente reciben la información que leen sin cuestionarla, sin establecer relaciones entre sus conocimientos previos y el texto, sin interpretarlo.

De esta forma, a partir de los resultados que obtuvimos de este cuestionario proponemos la siguiente secuencia didáctica que pretende mejorar el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes. Ésta puede ser una vía para que los jóvenes se conviertan en seres analíticos, críticos y reflexivos porque esto es el resultado del manejo de procesos cognitivos que se ejercitan y desarrollan al leer.

5.3. Secuencia didáctica

A continuación se presenta la propuesta didáctica que se ha diseñado con la finalidad de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de nivel medio superior. Cabe señalar que esta secuencia parte de todo un sustento teórico, que en capítulos anteriores se ha expuesto. Por un lado, considera los postulados del constructivismo (V. capítulo 2), por otro, se basa en los fundamentos del enfoque comunicativo (V. capítulo 3).

⁶ Si bien es cierto que un alto índice de alumnos respondió de la forma arriba citada, también es cierto que otros (3 alumnos), respondieron que una de sus estrategias es “identificar las ideas principales del texto”, “reflexionar sobre lo que leyó y analizarlo”, “relacionar elementos de la misma lectura”. Respuestas que apuntan hacia el desarrollo de otras habilidades cognitivas, que van más allá de la simple decodificación de textos.

Ambas corrientes (psicopedagógica y didáctica, respectivamente) sirven de marco para plantear la visión que se tiene sobre la lectura y su enseñanza (V. capítulo 4). A la lectura se le entiende como un proceso de interacción entre el texto y el lector, donde este último participa mediante la activación de una serie de estrategias cognitivas. Por lo tanto, uno de los objetivos de las clases de lengua debe consistir en el aprendizaje de tales habilidades cognitivas.

De esta manera, como una forma para desarrollar este tema que el mismo programa establece y como una propuesta para mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes, se presenta la siguiente secuencia que está dirigida a los alumnos del primer semestre que cursan la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I del Colegio de Ciencias y Humanidades. La unidad donde la secuencia se inserta es la III (Lectura y Escritura para el desempeño Académico), que contempla, explícitamente como temática, la enseñanza de “estrategias de lectura”.

Nuestra propuesta consiste en la enseñanza de estrategias cognitivas, tales como establecer los propósitos de lectura, la activación de conocimientos previos, la formulación de inferencias, predicciones y su verificación. Como en el capítulo 4 lo expresamos, de acuerdo con los especialistas (Solé, 2003; Santana, 2007; Vidal Abarca y Gabriel Martínez, 2001), una de las vías que pueden favorecer su desarrollo es mediante la formulación de preguntas.

Belem Morales Hernández (2007:66-67) sugiere el tipo de preguntas que pueden elaborarse para propiciar, sobre todo la generación de inferencias. A saber:

Preguntas relacionadas con:

- Ω **Detalles:** Requiere que el lector preste atención y conjeture acerca de los detalles que explícitamente el autor podría haber incluido en el texto y cuyo reconocimiento por parte del lector resulta de vital importancia para mejorar o enriquecer la comprensión lectora.

Ω **El mensaje principal:** Se refiere a formular preguntas que conduzcan a inferir el tema, el mensaje principal o la moraleja de la historia; aspectos que no están expresamente planteados en el texto.

Ω **Secuencia de eventos:** Si la secuencia de acciones no se establece con claridad en un texto, consiste en que el lector a través de preguntas o de cualquier otra actividad, determine su orden.

Ω **Preguntas asociadas a los rasgos de los personajes:** Consiste en que el lector determine las características de los personajes, las que no se describen explícitamente en el texto.

Como se observa, se trata de formular preguntas que favorezcan la conexión entre las ideas, la activación de conocimientos previos, la formulación de predicciones e inferencias; preguntas, cuyas respuestas no tengan que ver únicamente con la información explícita del texto, como podría ser el cuestionar por el nombre de los protagonistas de la historia o por el color del vestido que usaba la dama del cuento.

Así pues, la secuencia didáctica que en este trabajo se presenta tiene dos objetivos fundamentales. El primero consiste en enseñar a desarrollar las habilidades cognitivas de lectura, primordialmente, a través de la formulación de preguntas que ayuden a favorecerlas. El segundo es habilitar paulatinamente al alumno para que de forma independiente aprenda a cuestionar al texto.

Para alcanzar dichas metas se desarrolló una secuencia didáctica que está compuesta por cuatro momentos de lectura: 1) lectura guiada por el maestro, 2) lectura por equipos con un alumno guía, 3) lectura por equipos sin alumno guía y 4) lectura individual. De esta forma, para cada una de ellas, se diseñó una estrategia didáctica.

La estrategia didáctica que en esta tesis se presenta para desarrollar el primer momento de lectura (lectura guiada por el maestro) tiene como fin enseñar a los alumnos a formular el tipo de preguntas que favorecen la comprensión lectora. Durante este momento, la responsabilidad de generar las preguntas que

enriquezcan la lectura recae en el docente y él es quien guía a los alumnos en la construcción de significados.

Para desarrollar este momento, lectura guiada por el maestro, se eligió un cuento, “Con los ojos cerrados”, del escritor cubano Reinaldo Arenas (1943-1990), quien fue novelista, cuentista, poeta, ensayista y dramaturgo cubano. Muchas de sus obras tienen distintas ediciones, debido a que el autor se veía en la necesidad de publicar textos a partir de originales que rehacía, después de que el gobierno se los confiscaba. Por ello, el lector podrá encontrar otras ediciones del mismo texto que aquí se presenta.

En el segundo momento de lectura (por equipos con un alumno guía), el profesor organiza al grupo por equipos y en cada uno selecciona al estudiante que desempeñará el papel de guía; es decir, en cada equipo habrá un alumno que será el responsable de aplicar las preguntas elaboradas previamente por el maestro y quien se encargará de dirigir a los integrantes del equipo en la construcción de significados.

El cuento que se escogió para desarrollar este momento de lectura se titula “La infancia interminable” y corresponde a Óscar de la Borbolla (1949), quien es filósofo, ensayista, narrador y poeta mexicano. En la estrategia didáctica de ese momento de lectura se incluye las preguntas que los alumnos guía formularán a los integrantes del equipo y la etapa cuando pueden ser aplicadas.

En el tercer momento (lectura por equipos sin guía), la lectura se desarrolla por equipos nuevamente; la diferencia es que en esta modalidad no habrá un alumno que dirija la tarea y el docente ya no brinda las preguntas que generen el desarrollo de inferencias o predicciones, sino que esta responsabilidad ahora se encuentra en todos los miembros de cada equipo. En este momento de lectura, todo el equipo comenta la información del texto y verifica si las preguntas y respuestas favorecen o enriquecen la comprensión lectora.

El cuento que hemos seleccionado para llevar a cabo ese momento de lectura se llama “El que se enterró” y pertenece a Miguel de Unamuno (1864-1936), filósofo y escritor español.

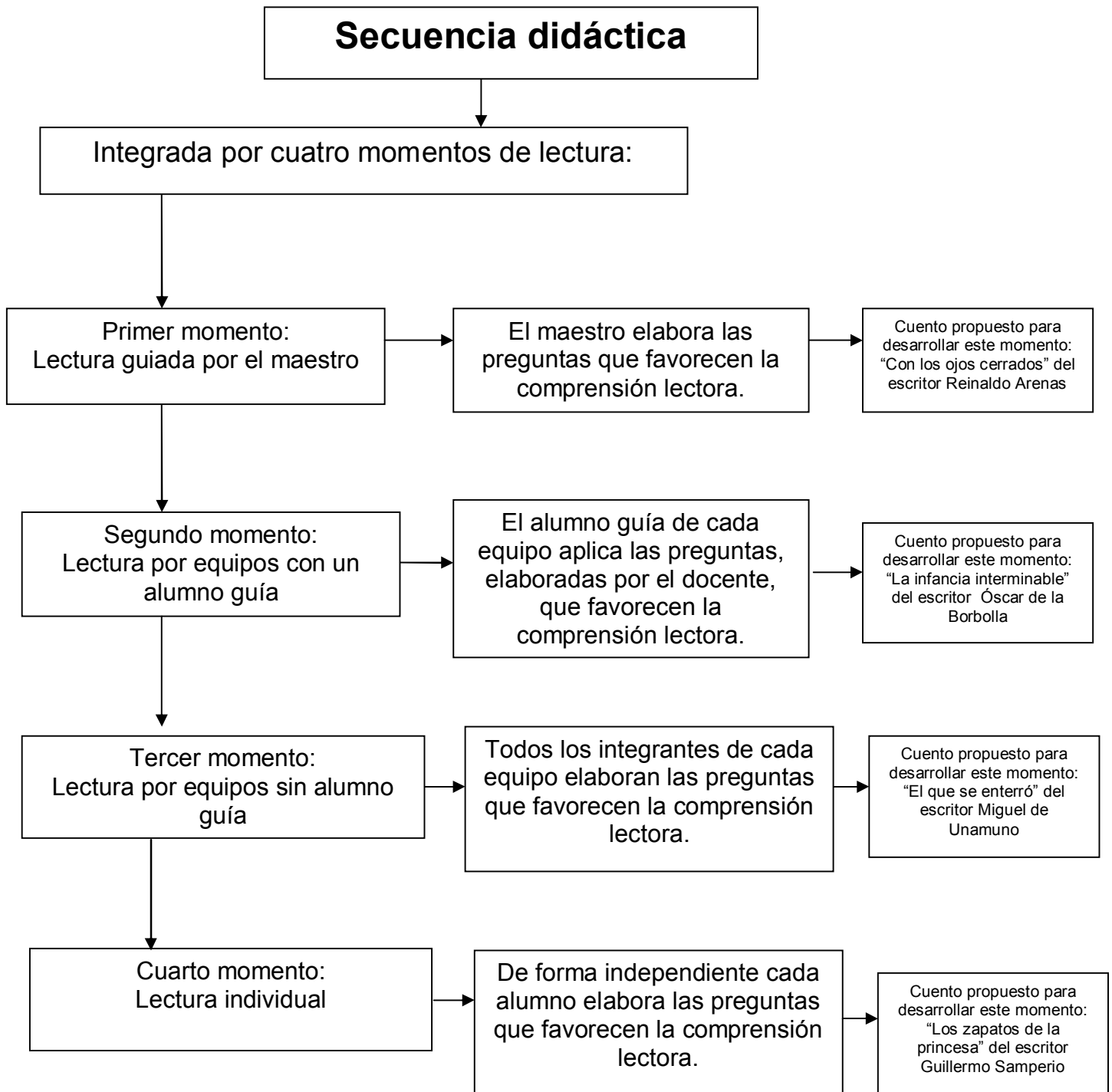
Como se dijo, en este momento el docente no proporciona ninguna pregunta, sino que éstas deben ser formuladas por los estudiantes (al menos dos preguntas, por párrafo). Sin embargo, en la estrategia didáctica que se diseñó para este momento de lectura, ofrecemos ejemplos del tipo de preguntas que pueden favorecer la generación de inferencias y predicciones. Asimismo, presentamos actividades que pueden contribuir para la activación de conocimientos previos y para la verificación de inferencias y predicciones.

El último momento de lectura (lectura individual) los alumnos realizan una lectura independiente del texto que el docente proporcione. En este momento se persigue que sea el propio alumno quien, sin ninguna ayuda, plantee al menos dos preguntas por párrafo que propicien la comprensión lectora. Posteriormente, de forma grupal, se comentará el tipo de preguntas y respuestas que los alumnos formularon.

El cuento que seleccionamos para desarrollar esta modalidad de lectura se titula “Los zapatos de la princesa” y pertenece al escritor mexicano Guillermo Samperio (1948). Como se mencionó, en este momento la responsabilidad de elaborar las preguntas que contribuyan a mejorar la comprensión lectora reside en el alumno. Sin embargo, al igual que en la estrategia anterior, en ésta se ofrecen “preguntas ejemplo” que favorecerán la comprensión lectora. De igual forma, se presentan actividades para llevar a cabo la activación de conocimientos previos y la elaboración de predicciones a partir del título del cuento.

Finalmente, decimos que la rúbrica para la evaluación de la lectura que en cada estrategia didáctica se ofrece es una adaptación de la propuesta por Teresa Bofarull (2001) y la ajustamos a los aspectos que deseamos evaluar en cada estrategia.

De esta forma, nuestra propuesta didáctica podría representarse de la siguiente forma:



5.3.1. Esquema de la secuencia didáctica

He de decir que la selección de los textos y el establecimiento de este orden (decidir qué cuento podría ser ofrecido como modelo para cada momento de la lectura) fueron los aspectos más complicados para el desarrollo de la estrategia, ya que se trataba de encontrar textos que cumplieran con las siguientes características: tenían que ser breves, próximos a los alumnos, con pocos obstáculos léxicos y sintácticos, escrito por autores de habla hispana. Esto último para evitar el problema de las traducciones, ya que en muchas de ellas la riqueza literaria suele perderse, aunque la traducción sea muy buena; entre otras razones, debido a que el idioma al que es traducido el texto puede no tener la palabra que posea el mismo significado.

El orden por el que se organizaron así los textos corresponde a las características de los mismos. El primer cuento “Con los ojos cerrados” ofrece pocas dificultades semánticas, “La infancia interminable” es un texto que requiere de una lectura más atenta para la formulación de interpretaciones, así como el cuento de Unamuno, “El que se enterró”. Mientras que el texto de Guillermo Samperio lo integramos hasta el último porque requiere, incluso, de varias lecturas para poder interpretarlo. Así pues, el orden de los textos corresponde a un criterio de gradación; es decir, al inicio ofrecemos textos sencillos y este nivel se incrementa hasta llegar a cuentos complejos. Esto con la finalidad de presentar la tarea como un reto y de lograr en cada momento de lectura el desequilibrio que propicie el aprendizaje (V. capítulo 2, el constructivismo).

Cabe mencionar que debido a la dificultad por encontrar grupos disponibles, sólo pudimos llevar a la práctica el primer momento de lectura (lectura guiada por el maestro). De esta forma, las estrategias que se diseñaron para desarrollar los tres momentos de lectura restantes (lectura por equipos con guía, lectura por equipos sin guía y lectura individual) se presentan como una propuesta de cómo puede llevarse a cabo cada momento.

5.4. Presentación del primer momento de lectura (Lectura guiada por el maestro)

A continuación se presenta la estrategia del primer momento de lectura y corresponde al trabajo que se llevó a cabo en un grupo de 47 alumnos del primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, turno vespertino. La edad de los estudiantes aproximadamente era de 15 a 16 años de edad.

La estrategia está compuesta por tres etapas: apertura, desarrollo y cierre. En la primera etapa, se persigue desarrollar tres habilidades cognitivas: establecer los propósitos de la lectura, activar los conocimientos previos de los alumnos y generar la formulación de predicciones a partir del título. Para desarrollar cada una, se han diseñado actividades que ayuden a generarlas. La forma de trabajo en esta primera etapa será grupal; es decir, se requiere de la participación de todo el grupo.

En la etapa de desarrollo, las habilidades cognitivas que se buscan enseñar son la formulación de inferencias y predicciones. La vía para lograrlo, primordialmente, es a través de la elaboración de preguntas, pues como los especialistas lo han mencionado (Vidal Abarca y Gabriel Martínez, 2001) éste es un medio que ayuda al alumno a realizarlas.

En este momento de lectura, la responsabilidad de realizar esta tarea recae en el maestro, pero como lo hemos explicado, posteriormente esa labor se hace por equipo con un alumno guía (segundo momento de la lectura), luego se realiza de igual forma, por equipo, pero sin alumno guía (tercer momento de lectura) y finalmente (lectura individual), el alumno es quien, sin ningún tipo de ayuda, debe elaborarlas.

En la etapa de cierre, se pretende que los estudiantes relacionen y verifiquen los conocimientos que se han construido a lo largo de las etapas anteriores (apertura y desarrollo). Esta estrategia se cierra con la realización de un

texto descriptivo, elaborado por los alumnos, debido a que el hecho de que no se describa explícitamente al protagonista de la historia obliga a que el lector lo haga.

5.3.1. Lectura guiada del cuento *Con los ojos cerrados*

Dirigida a:	<ul style="list-style-type: none"> Alumnos del primer semestre, aproximadamente de 15 a 16 años de edad, que cursan la materia de Taller de Lectura, Redacción e iniciación a la investigación Documental I del Colegio de Ciencias y Humanidades.
Unidad en que se inserta la secuencia didáctica:	<ul style="list-style-type: none"> Unidad III. Lectura y Escritura para el desempeño académico. Aprendizaje: El alumno desarrolla estrategias de lectura (hipótesis de lectura, activación de conocimientos previos, formulación de inferencias y predicciones) a través de la lectura.
Conocimientos previos:	<ul style="list-style-type: none"> Características del texto narrativo (sucesión de acciones, estructura narrativa, presencia de personajes, características del texto descriptivo).
Duración:	<ul style="list-style-type: none"> Una sesión de dos horas.
Aprendizajes esperados	<p>Conceptuales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozca que la lectura es un proceso. <p>Procedimentales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplique estrategias lectoras que se llevan a cabo en la lectura de un texto. Reconozca el papel activo que el lector desempeña durante la lectura. Active sus conocimientos previos. Construya inferencias, hipótesis y predicciones durante la lectura. Interprete el sentido del texto literario.

	<p>Actitudinales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valore la lectura como un medio para desarrollar sus habilidades cognitivas.
Temas de la unidad	Hipótesis de lectura, inferencias, activación de conocimientos previos, formulación de inferencias, descripción de personajes.
Organización	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual y grupal en la parte de la apertura. Trabajo grupal en la parte del desarrollo. En estos dos puntos la responsabilidad para guiar las tareas está a cargo del docente. Trabajo individual y grupal en el cierre.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del cuento <i>Con los ojos cerrados</i> de Reinaldo Arenas, que se les proporcionará a los alumnos. • Lámina de preguntas y red conceptual, para la apertura.
<p>Descripción de la secuencia por etapas:</p> <p>APERTURA</p> <p>Estrategia de lectura que se persigue enseñar en esta etapa: Establecer los propósitos de lectura.</p>	<p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La profesora explica claramente los propósitos de la actividad, con la finalidad de que los alumnos otorguen sentido y significado a la tarea que realizarán. • <u>Propósito de lectura:</u> Identificar los rasgos físicos y morales del protagonista de la historia.
APERTURA	<p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La profesora solicita a los alumnos que cierren los ojos y recuerden cuando tenían ocho años. Una vez que los alumnos hayan cerrado los ojos, les pregunta lo siguiente:

Estrategia de lectura que se persigue enseñar en esta etapa: *Activación de conocimientos previos.*

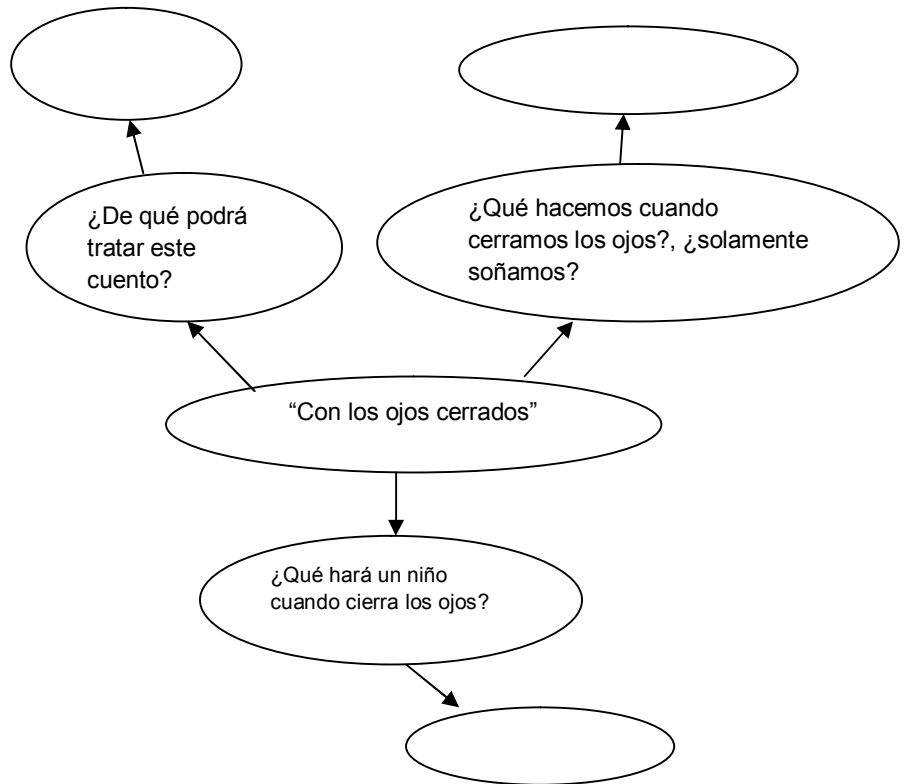
APERTURA

Estrategia de lectura que se persigue enseñar en esta etapa: *Elaboración de predicciones sobre el título.*

- ¿Cuáles eran sus actividades cuando tenían 8 años?
- ¿En qué soñaban cuando tenían esa edad?
- ¿Cuáles eran sus anhelos a los 8 años?
- ¿Eso que soñaban, ahora, se ha cumplido?, ¿qué hicieron para cumplirlo o que no hicieron para que no se lograra?
- El profesor puede llevar las preguntas arriba citadas, escritas en una lámina, a fin de que reflexionen sobre ellas. Posteriormente, las discuten y comentan entre todos.
- Socialización de las respuestas.

Actividades que se sugieren para desarrollarla:

- La profesora pega en el pizarrón la lámina, hecha en papel bond, que contiene la siguiente red conceptual



<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura guiada</u></p> <p>Estrategia de lectura: <i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • La profesora solicita a algunos alumnos que pasen al pizarrón a completar la red conceptual con las ideas de sus compañeros. Socialización de las respuestas. • Considero importante hacerle ver al alumno que lo que estamos haciendo es una hipótesis de lectura: una estrategia lectora que realiza todo lector experto. <p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor organiza la lectura. Indica quién leerá cada párrafo en voz alta y que en determinados momentos interrumpirá la lectura, para hacerles preguntas que tienen distintas finalidades. Quien desee participar contestando las preguntas, sólo tiene que alzar la mano. • Lectura del párrafo 1: <p>1) A usted sí se lo voy a decir, porque sé que si se lo cuento, usted no se me va a reír en la cara ni me va a regañar. Pero a mi madre, no. A mamá no le diré nada, porque, de hacerlo, no dejaría de pelearme y de regañarme. Y, aunque es casi seguro que ella tendría toda la razón, no quiero oír ningún consejo ni advertencia. Porque no me gustan los consejos ni las advertencias. Por eso. Porque sé que usted no me va a decir nada, se lo digo todo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predicción 1. ¿Qué es lo que querrá contarnos? Justifica tu respuesta; ¿por qué pensaste eso? • Inferencia 1: ¿Cómo es la mamá del protagonista? • Lectura párrafo 2: <p>2) Ya que solamente tengo ocho años voy todos los días a la escuela. Y aquí empieza la tragedia, pues debo levantarme bien temprano —cuando el reloj que me regaló la tía Grande Ángela sólo ha dado dos voces —, ya que la escuela está bastante lejos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 2: ¿Por qué irá a una escuela tan lejos?
---	--

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura guiada</u></p> <p>Estrategia de lectura <i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura párrafo 3: <p>3) A eso de las seis de la mañana empieza mamá a pelearme para que me levante y ya a las siete estoy sentado en la cama y estrujándome los ojos. Entonces todo lo demás tengo que hacerlo corriendo: ponerme la ropa corriendo, llegar corriendo hasta la escuela y entrar corriendo en la fila, pues ya han tocado el timbre y la maestra está parada en la puerta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 3: ¿Por qué tiene que hacer sus cosas corriendo? ¿Por qué no se levantará temprano? <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de los párrafos 4 y 5: <p>4) Pero ayer fue diferente, ya que la tía Grande Ángela debía irse para Oriente y tenía que coger el tren antes de la siete. Y se formó un alboroto enorme en la casa, pues todos los vecinos vinieron a despedirla y mamá se puso tan nerviosa que se le cayó la olla llena de agua en el piso cuando iba a echar el agua en el colador para hacer el café, y se le quemó el pie.</p> <p>5) Con aquel escándalo tan insoportable no me quedó más remedio que despertarme. Y ya que estaba despierto, pues me decidí a levantarme.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 4: ¿Por qué crees que vendría tanta gente a despedir a la tía Grande Ángela? • Inferencia 5: Con base en lo que hemos leído, ¿cómo podrías decir que es la forma de ser del protagonista? <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del párrafo 6: <p>6) La tía Grande Ángela, después de muchos besos y abrazos, pudo marcharse. Y yo salí en seguida para la escuela, a pesar de que todavía era bastante temprano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 6: ¿Cómo imaginas a la tía Grande Ángela? • Inferencia 7: ¿Cómo sería la relación del protagonista con su tía Grande? • Inferencia 8: ¿Cuál sería la intención del autor al mencionar a la tía Ángela? ¿Cuál es su función en la lectura?
--	--

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura guiada</u></p> <p>Estrategia de lectura: <i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del párrafo 7: <p>7) Hoy no tengo que ir corriendo, me dije casi sonriente. Y eché a andar, bastante despacio por cierto. Y cuando fui a cruzar la calle me tropecé con un gato que estaba acostado en el contén de la acera. Vaya lugar que escogiste para dormir, le dije, y lo toqué con la punta del pie, pero no se movió. Entonces me agaché junto a él y pude comprobar que estaba muerto. El pobre —dije—, seguramente lo arrolló alguna máquina y alguien lo tiró en ese rincón para que no lo siguieran aplastando. Qué lástima, porque es un gato grande y de color amarillo que seguramente no tendría ningunos deseos de morirse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 9: ¿Le gustan los gatos al protagonista? • Inferencia 10: Las actitudes del niño frente al gato muerto, ¿qué característica nos da en cuanto a la forma de ser del protagonista? <ul style="list-style-type: none"> • Lectura párrafo 8: <p>8) Pero bueno: ya no tiene remedio. Y seguí andando. Como todavía era temprano, me llegué hasta la dulcería, que aunque está un poco lejos de la escuela, hay siempre dulces frescos y sabrosos. En esta dulcería hay también dos viejitas paradas a la entrada con una jaba cada una y las manos extendidas, pidiendo limosnas. Un día yo le di un medio a cada una y las dos me dijeron al mismo tiempo: «Dios te haga un santo». Eso me dio mucha risa y cogí y volví a poner otros dos medios entre aquellas dos manitas tan arrugadas y pecosas, y ellas volvieron a repetir: «Dios te haga un santo», pero ya no tenía tantas ganas de reírme. Y desde entonces, cada vez que paso por allí, ellas me miran con sus caras de pasa pícaras y no me queda más remedio que darle un medio a cada una... Pero ayer sí que no podía dar nada, ya que hasta la peseta de la merienda la gasté en tortas de chocolate, y por eso salí por la puerta de atrás, para que las viejitas no me vieran.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 11. ¿Cómo interpretas la frase “Dios te haga un santo”? • Inferencia 12. ¿Por qué creen que al protagonista le habrá dado risa que las viejitas le dijeran “Dios te haga un santo”? • Inferencia 13. ¿Por qué piensan que cuando las viejitas repitieron “Dios te haga un santo”, al protagonista ya no
---	--

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura guiada</u></p> <p>Estrategia de lectura que se persigue en esta etapa: <i>Elaboración de predicciones e inferencias.</i></p>	<p>le dio risa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 14. ¿Qué podrían representar las viejitas? • Inferencia 15. Por las acciones del protagonista, ¿cómo podríamos seguirlo describiendo? <p>• Lectura párrafo 9:</p> <p>9) Ya sólo me faltaba cruzar el puente, caminar dos cuadras y llegar a la escuela. En el puente me paré un momento porque sentí una algarabía enorme allá abajo, en la orilla del río. Me arreguindé de la baranda y miré: un coro de muchachos de todos los tamaños tenía acorralada a una rata de agua en un rincón y la acosaban entre gritos y pedradas. La rata corría de un extremo a otro del rincón, pero no tenía escapatoria y soltaba unos chillidos estrechos y desesperados. Por fin, uno de los muchachos cogió una vara de bambú y golpeó con fuerza sobre el lomo de la rata, reventándola. Entonces todos los demás corriendo hasta donde estaba el animal, y tomándolo entre saltos de entusiasmo y gritos de triunfo, la arrojaron hasta el centro del río, pero la rata muerta no se hundió y siguió flotando boca arriba hasta perderse en la corriente. Los muchachos se fueron con la algarabía hasta otro rincón del río. Y yo también eché a andar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 16. ¿Qué sentimientos habrá despertado en el protagonista lo que acaba de ver? Y tú, ¿cómo lo ves? • Inferencia 17. En el cuento se menciona que cerca de la escuela hay un río y un puente. Entonces, ¿cómo podríamos describir el espacio donde se desarrolla la historia? <p>• Lectura párrafo 10:</p> <p>10) «Caramba» —me dije— «qué fácil es caminar sobre el puente». Se puede hacer hasta con los ojos cerrados, pues a un lado tenemos las rejas que no lo dejan a uno caer en el agua, y del otro, el contén de las aceras, que nos avisan antes de que pisemos la calle. Y para comprobarlo cerré los ojos y seguí caminando. Al principio me sujetaba con una mano en la baranda del puente, pero luego ya no fue necesario. Y no se lo vaya usted a decir a mi madre, pero con los ojos cerrados uno ve muchas cosas, y hasta mejor que si los lleváramos abiertos (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predicción 2: ¿Qué querrá significar la última frase “Con
--	--

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura guiada</u></p> <p>Estrategia de lectura : <i>Elaboración de predicciones e inferencias.</i></p>	<p>los ojos cerrados uno ve muchas cosas y hasta mejor que si los lleváramos abiertos”?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 18: ¿Por qué no quiere que se lo digan a la madre? • Predicción 3. ¿Qué cosas “verá” el protagonista con los ojos cerrados? • Continúa lectura párrafo 10: <p>Lo primero que vi fue una gran nube amarillenta que brillaba unas veces más fuerte que otras, igual que el sol cuando se va cayendo entre los árboles. Entonces apreté los párpados bien duros y la nube rojiza se volvió de color azul. Pero no solamente azul, sino verde. Verde y morada. Morada brillante, como si fuese un arcoíris de esos que salen cuando ha llovido mucho y la tierra está casi ahogada de tanta agua que le ha caído de arriba. Y con los ojos cerrados me puse a pensar en las calles y en las cosas; sin dejar de andar. Y vi a mi tía Grande Ángela saliendo de la casa. Pero no con el vestido de bolas rojas que es el que siempre se pone cuando va para Oriente, sino con un vestido largo y blanco. Y de tan alta que es, parecía un palo de teléfono envuelto en una sábana. Pero se veía bien, y seguí andando. Y me tropecé de nuevo con el gato en el contén. Pero esta vez, cuando lo rocé con la punta del pie, dio un salto y salió corriendo. Salió corriendo el gato amarillo brillante porque estaba vivo y se asustó cuando lo desperté. Y yo me reí muchísimo cuando lo vi desaparecer desmandado y con el lomo erizado que parecía que iba a soltar chispas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 19: ¿Por qué el protagonista habrá imaginado a la tía Grande Ángela con otro vestido? • Inferencia 20: ¿Por qué desearía que el gato estuviera vivo y no muerto? • Lectura del párrafo 11: <p>Y seguí caminando, con los ojos, desde luego, bien cerrados. Y así fue como llegué de nuevo a la dulcería. Pero como no podía comprarme ningún dulce, pues ya me había gastado hasta la última peseta de la merienda, me conformé con mirarlos a través de la vidriera. Y estaba así, mirándolos, cuando oigo dos voces detrás del mostrador que me dicen «¿No quieres comerte algún dulce?» Y cuando alcé la cabeza vi con sorpresa que las dependientas eran las dos viejitas que siempre estaban pidiendo limosnas a la entrada de la dulcería. Y no supe qué</p>
---	--

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura guiada</u></p> <p>Estrategia de lectura : <i>Elaboración de predicciones e inferencias.</i></p>	<p>decir. Pero ellas parece que adivinaron mis deseos y sacaron, sonrientes, una torta grande y casi colorada hecha de chocolate y almendras. Y me la pusieron en las manos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 21. ¿Por qué desearía que las dependientas fueran las viejitas? • Lectura de los párrafos 12 y 13: <p>12) Yo me volví loco de alegría con aquella torta grande. Y salí a la calle. Cuando iba por el puente con la torta entre las manos, oí de nuevo el escándalo de los muchachos. Y con los ojos cerrados me asomé por la baranda del puente y los vi allá abajo, nadando apresurados hasta el centro del río para salvar a la rata de agua, pues la pobre parece que estaba enferma y no podía nadar. Y los muchachos sacaron a la rata del agua y la depositaron temblorosa sobre una piedra del arenal para que se oreara con el sol. Entonces los fui a llamar para que vieran hasta donde yo estaba y comiéramos todos juntos la torta de chocolate, pues, después de todo, yo sólo no me iba a poderme comer aquella torta tan grande.</p> <p>13) Palabra que los iba a llamar. Y hasta levanté las manos con la torta y todo encima para que la vieran y no fueran a creer que era mentira, lo que les iba a decir, y vinieran corriendo. Pero entonces, «push», me pasó el camión casi por arriba en medio de la calle que era donde, sin darme cuenta, me había parado. Y aquí me ve usted: con las piernas blancas por el esparandrapo y el yeso. Tan blancas como las paredes de este cuarto donde sólo entran mujeres vestidas de blanco para darme un pinchazo o una pastilla, desde luego blanca. Y no crea que lo que le he contado es mentira. No vaya a pensar que porque tengo un poco de fiebre y a cada rato me quejo del dolor en las piernas estoy diciendo mentiras, porque no es así. Y si usted quiere comprobar si fue verdad, vaya al puente: que seguramente debe estar todavía, toda desparramada sobre el asfalto, la torta grande y casi colorada hecha de chocolate y almendras que me regalaron sonrientes las dos viejecitas de la dulcería.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 22: ¿Por qué el niño desearía cambiar la realidad?, ¿qué sentimientos reflejan de los deseos del niño? • Inferencia 23: Las diferentes realidades que el protagonista ve cuando cierra los ojos, ¿qué otras
---	--

	<p>características o valores nos dan de él?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 24: ¿Cuál podría ser el tema del cuento? • Inferencia 25: ¿Qué opinas de la fantasía? • Inferencia 26: ¿Cuál es la postura del autor hacia este tema? • Confirmación de la predicción sobre el título: ¿La predicción de lectura que inicialmente planteamos sobre el título del cuento coincidió con lo que trató el texto?
<p>CIERRE</p> <p>Estrategia de lectura: <i>Revisión y reconstrucción de inferencias</i></p>	<p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redacta un texto descriptivo⁷ del protagonista de la historia en el que menciones cómo es su forma de ser (los valores que hayas notado del personaje, virtudes, defectos) y anota si te identificas o no con él. • Por último elabora una ilustración del protagonista o busca una foto que lo represente. • Socialización del trabajo.
<p>Referencias bibliográficas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arenas, Reinaldo “Con los ojos cerrados” en <i>Termina el desfile</i>. Barcelona, Seix-Barral, 1981.
<p>Si quieres leer más del autor:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arenas, Reinaldo “El hijo y la madre” en <i>Termina el desfile</i>. Barcelona, Seix-Barral, 1981 • Arenas, Reinaldo. <i>Antes que anochezca</i>. Barcelona, Tusquets, 2006.

⁷ Después de las observaciones hechas por mis sinodales de tesis, pienso que es más adecuado la redacción de un comentario que la de un texto descriptivo, debido a la controversia que diversos autores como Petitjean, Roulet, Gérard Gennette, entre otros, plantean sobre el texto descriptivo. Dichos investigadores señalan que la descripción “juega en muchas ocasiones un papel secundario. Así cuando aparece insertada en un texto globalmente narrativo o argumentativo, es utilizada sólo como soporte o ilustración y, sea cual sea su consistencia y extensión, está supeditada a la secuencialidad predominante” (Bassols, 2003:100). Por lo que no podríamos considerarla como un modelo textual autónomo.

Rúbrica para la evaluación de la comprensión lectora

Aspectos a evaluar en la etapa de apertura	Indicadores	Porcentaje que representa para la evaluación
Actitudes que el lector presenta ante la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> Muestra interés, motivación, se siente seguro de afrontar la tarea con expectativas de éxito. 	10%
Activa los conocimientos previos.	<ul style="list-style-type: none"> Resuelve algunas cuestiones empleando sus conocimientos previos. 	10%
El lector formula predicciones sobre el contenido del texto.	<ul style="list-style-type: none"> Elabora predicciones a partir del título del texto, hace comentarios o preguntas con sus compañeros, se esfuerza por realizar las actividades elaboradas para lograr este fin. 	20%
Aspectos a evaluar en la etapa de desarrollo	Indicadores	
Elabora y verifica las inferencias y predicciones durante la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos están atentos durante la lectura, hacen comentarios, participan para externar sus dudas y las presentan ante el grupo, dan explicaciones a sí mismos en voz alta acerca del significado que van construyendo. 	20%
	<ul style="list-style-type: none"> Identifican el tema del cuento. 	20%
Aspectos a evaluar en la etapa de cierre	Indicadores	
Interpretación adecuada del cuento.	<ul style="list-style-type: none"> En la escritura del texto final (la descripción del protagonista del cuento), los alumnos utilizan sus conocimientos previos y la nueva información posible para describir la personalidad del protagonista. Interpretación de la consigna (producir el texto que se pide). Emplea: <ul style="list-style-type: none"> ➤ La coherencia (secuencia ordenada, jerarquización de ideas, elementos paratextuales). ➤ La cohesión (adecuación en el uso de conectores, puntuación, ortografía). ➤ El vocabulario (precisión, variedad y uso de sinónimos). 	20%

5.5. Resultados de la intervención

Como se mencionó anteriormente, el primer momento de lectura (lectura guiada por el maestro del cuento *Con los ojos cerrados*) se aplicó en un grupo de 47 alumnos que cursaban el primer semestre de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, turno vespertino. La gran mayoría de los jóvenes tenían una edad promedio de 15 a 16 años.

La aplicación de esta secuencia, que tuvo duración de una hora con cincuenta minutos, se grabó en *cassette*. Por lo que contábamos con el material para dar a conocer las participaciones orales que los alumnos realizaron durante la aplicación de la estrategia didáctica que anteriormente se presentó. También, se poseen los textos escritos que los alumnos elaboraron. Así pues, con tales evidencias, se reporta el siguiente informe, el cual se divide en tres apartados, que corresponden a los resultados que tuvimos en cada etapa de la secuencia (apertura, desarrollo y cierre)

5.5.1 Resultados de la etapa de apertura

Esta secuencia comenzó con el planteamiento de los objetivos. Explícitamente a los alumnos se les comunicó que el propósito que perseguíamos con esa clase era propiciar que ellos reconocieran las estrategias cognitivas que se emplean cuando leemos. Lo anterior suscitó interés por parte de los estudiantes debido a que, como el diagnóstico lo reveló, la mayoría de ellos desconocía el tipo de estrategias cognitivas que un lector experto emplea cuando lee.

Posteriormente, se inició con las preguntas que tenían por intención activar los conocimientos previos de los alumnos. A continuación transcribo las preguntas y las respuestas que dieron los estudiantes que participaron.

Pregunta 1: ¿Cuáles eran sus actividades cuando tenían 8 años?

Estudiante 1: Jugar, estudiar y ayudaba a mi mamá a lavar los trastes.

Estudiante 2: Yo también jugaba y tendía mi cama.

Estudiante 3: A mí me gustaba ver la televisión.

Pregunta 2: ¿Cuáles eran sus anhelos a los 8 años?

Estudiante 1: Yo quería ser veterinaria porque me gustan mucho los animales.

Estudiante 2 Yo quería ser piloto.

Estudiante.3 Yo, soldado.

Estudiante 4: Yo quería ser doctor porque me gusta ayudar a las personas, pero ahora ya no quiero estudiar medicina porque es una carrera que dura muchos años.

Pregunta 3: ¿Eso que soñaban, ahora, se ha cumplido?, ¿qué hicieron para cumplirlo o que no hicieron para que no se lograra?

Estudiante 1: Yo cambié de intereses. Antes me gustaba la medicina, ahora ya no. (El resto de los estudiantes, los que anteriormente habían participado, en esta pregunta ya no contestaron).

En seguida, iniciamos con las actividades que perseguían la elaboración de predicciones sobre el título. Así pues, como lo hicimos anteriormente, a continuación ofrecemos las preguntas y las respuestas de los estudiantes.

Pregunta 1: ¿Qué hacemos cuando cerramos los ojos?, ¿solamente soñamos?

Estudiante 1: No, también imaginamos.

Estudiante 2 Recordamos.

Estudiante 3: Razonamos y pensamos.

Estudiante 4: Creamos mundos nuevos, o sea que podemos fantasear.

Pregunta 2: ¿Qué hará un niño cuando cierra los ojos?

Estudiante 1: Imagina lo que puede llegar a ser de grande.

Estudiante 2: Fantasea.

Estudiante 3 Se ilusiona de las cosas que quiere para su vida.

Estudiante 4 Juega o piensa en cómo realizará sus sueños.

Estudiante 5 Crea un mundo a su gusto.

Pregunta: ¿De qué podrá tratar este cuento?

Estudiante 1: De los sueños e ilusiones de una persona.

Estudiante 2: De un niño ciego.

Estudiante 3: De lo que sucede mientras cerramos los ojos.

Estudiante 4: De cómo vive la vida una persona ciega.

Estudiante 5: Probablemente sea una metáfora de una acción que se hizo a ciegas.

Estudiante 6: De alguna persona cerrada a lo que tiene por delante.

Estudiante 7: De lo que sueña un niño en el momento que cierra los ojos.

Estudiante 8: Tratará de la imaginación.

Estudiante 9: De lo que se sueña cuando cerramos los ojos.

Estudiante 10. De la imaginación de un niño porque eso es lo que hace un niño cuando cierra los ojos.

Estudiante 11. Va a tratar de un niño que quiere soñar.

De esta forma, los resultados de esta primera etapa fueron alentadores ya que como se observa, esta etapa se desarrolló con buena actitud por parte de los estudiantes debido a que mostraron disposición por desarrollar las actividades establecidas. Se pudo observar que los alumnos se esforzaban por recordarse de niños y el resto de los compañeros escuchó con respeto y atención las participaciones.

He de decir que estos resultados, para esta etapa, eran los que esperábamos, pues a partir del diagnóstico, pudimos darnos cuenta que era un

grupo participativo y que les gustaba la lectura, por lo que ya sabíamos que los alumnos mostrarían buena disposición ante actividades que tuvieran algún vínculo con la lectura.

Asimismo hago notar que después de la primera actividad, la que consistía en cerrar los ojos y en comentar las preguntas encaminadas a la activación de conocimientos previos, la participación de los estudiantes aumentó cuando se les preguntó *¿de qué podrá tratar este cuento?* Sus respuestas fueron interesantes ya que reflejaban que, para formular la hipótesis de lectura a partir del título, los alumnos tomaban en cuenta y vinculaban lo que sus compañeros habían dicho anteriormente, para formular sus hipótesis de lectura.

De esta forma las respuestas de la pregunta *¿de qué podrá tratar este cuento?*, giraban en torno a tres temas probables: los sueños (V. respuesta del estudiante 1, 7, 9 y 11), la imaginación (V. del estudiante 2, 4 y 5) y la ceguera (V. respuesta del estudiante 8 y 10.) Hubo dos respuestas que no pudimos agrupar en los temas arriba mencionados (*respuestas del estudiante 3 y 5*).

Como se observa, el tipo de respuestas que predominaron fueron interpretativas (respuestas de los estudiantes 1, 6, 7, 8, 9, 10 y 11), aunque también hubo respuestas que no reflejaban tal habilidad, sino que revelaban un sentido explícito (respuestas de los estudiantes 2,3, 4 y 5). Lo anterior, nos hace pensar, por medio de las participaciones orales de los alumnos, que las actividades planteadas en esta primera etapa fueron acertadas debido a que propiciaron que la mayoría de los estudiantes (7 de 11 alumnos que participaron en la respuesta a la pregunta *¿de qué podrá tratar este cuento?*) construyeran un modelo referencial de lectura.

5.5.2. Resultados de la etapa de desarrollo

Posteriormente, la profesora indicó quién leería cada párrafo. Asimismo se les dijo que en determinado momento de la lectura se les interrumpiría para hacerles preguntas que tenían la finalidad de enseñar dos estrategias cognitivas más: la formulación de inferencias y de predicciones. A continuación se presenta el

número de la inferencia o predicción y las respuestas que los alumnos dieron durante el desarrollo de la lectura. Es importante aclarar que no presento todas, sino las que me parecieron más significativas.

Predicción 1. ¿Qué es lo que querrá contarnos el protagonista?, ¿por qué pensaste eso? Justifica tu respuesta.

Estudiante 1: Va a contarnos una travesura porque no quiere que nadie lo sepa

Estudiante 2: O un secreto por eso es que no quiere que nadie lo sepa

Estudiante 3: Un sueño, pero no quiere que nadie lo sepa porque piensa que se van a burlar de él.

Inferencia 1: ¿Cómo es la mamá del protagonista?

Estudiante 1: Regañona porque dice que le da muchos consejos y advertencias.

Estudiante 2: Regañona porque el niño se porta mal y lo castiga.

Estudiante 3: Lo regaña porque en el texto dice que su mamá no dejaría de regañarlo.

Inferencia 2 ¿Por qué irá a una escuela tan lejos?

Estudiante 1: Porque en donde vive no hay escuelas cercanas.

Estudiante 2: Porque no hay escuelas cercanas y no hay transporte.

Inferencia 3 ¿Por qué tiene que hacer sus cosas corriendo?, ¿por qué no se levantará temprano?

Estudiante 1: Porque es flojo.

Estudiante 2: Porque se levanta tarde y la escuela le queda lejos.

Inferencia 4: ¿Por qué crees que vendría tanta gente a despedir a la tía Grande?

Estudiante 1: Porque la querían mucho

Inferencia 5: Con base en lo que hemos leído, ¿cómo podrías decir que es la forma de ser del protagonista?

Estudiante 1: Le tiene miedo a su mamá

Estudiante 2: Era flojo porque se levanta tarde y por eso llega tarde a la escuela.

Estudiante 3: Era flojo, se levanta de mala gana.

Inferencia 10: Las actitudes del niño frente al gato muerto, ¿qué característica nos da en cuanto a la forma de ser del protagonista?

Estudiante 1: Es bueno con los animales

Estudiante 2: Es noble porque siente compasión por los animales.

Inferencia 14. ¿Qué podrían representar las viejitas?

Estudiante 1: Las viejecitas podrían representar la pobreza de ese lugar

Estudiante 2: La generosidad del niño, porque les da limona

Estudiante 3: Mostrar que en todos los lugares la gente tiene necesidades diversas.

Inferencia 13. ¿Por qué piensan que cuando las viejitas repitieron “Dios te haga un santo”, al protagonista ya no le dio risa”?

Estudiante 1: Porque la primera vez que haces algo es divertido, pero después ya se convertía en una obligación que el niño ya no quería hacer

Estudiante 2: Para mí, que las viejitas decían eso con el interés de volver a recibir algo a cambio.

Estudiante 3: Pero el niño les da dinero porque esa era una acción noble del niño.

Inferencia 16. ¿Qué sentimientos habrá despertado en el protagonista lo que acaba de ver? ¿Y tú cómo lo ves?

Estudiante 1: Lástima porque vio cómo mataban a la rata.

Estudiante 2: Este detalle muestra la sensibilidad o el afecto del niño hacia los animales, así como lo que sintió cuando vio al gato muerto.

Estudiante 3: Tristeza por el animal.

Estudiante 4: Para mí que eso le había parecido divertido porque a mí así me lo pareció.

Inferencia 21: ¿Por qué desearía que las dependientas fueran las viejitas?

Estudiante 1: Porque él quería que las viejitas ya no pidieran limosna

Estudiante 2: Porque quería que ganarán dinero por trabajar.

Estudiante 3: Que tuvieran un mejor trabajo.

Inferencia 22. ¿Por qué el niño desearía cambiar la realidad?

Estudiante 1: Porque no le gusta el mundo donde vive.

Estudiante 2: Porque el niño prefiere la fantasía.

Estudiante 3: Porque la realidad no le gustaba.

A través de este trabajo, se observa que el tipo de inferencias que los alumnos hicieron con mayor regularidad fueron *cognitivas* y *punte* (V. cuadro 4.5.). Ejemplos del primer tipo son las respuestas que dieron los estudiantes de las inferencias 2, 3, 4, 10, 14, 16, 21 y 22 porque las ideas que aportaron los alumnos enriqueció la lectura, debido a que la información que dieron no se hallaba explícitamente en el texto, sino que los alumnos tenían que recurrir a sus conocimientos previos, para poder contestar.

El otro tipo de inferencias que los alumnos elaboraron fueron las llamadas *inferencias puente* ya que, para responder las preguntas que la profesora planteaba, los alumnos tenían que conectar la información anterior del texto con la reciente, y además tenían que vincularla con los conocimientos previos que poseían sobre el mundo. Ejemplo de ellas son las respuestas a las inferencias 1 y 6.

Hay que decir, que después del análisis de estas respuestas podemos concluir que el tipo de inferencias que los estudiantes realicen dependen de la pregunta que el profesor formule. Al mismo tiempo, decimos que el tipo de preguntas que se elaboren depende de las características del texto. De esta forma, el cuento de Reinaldo Arenas "Con los ojos cerrados", es una obra que

propicia más la formulación de inferencias cognitivas y puente que las de otro tipo y eso se debe, repito, a las particularidades que cada texto posee.

Por otro lado, la inferencia 24, la que da respuesta al tema del cuento, propicia otro tipo de inferencia: *la perceptiva*, porque determina de qué habla el texto, lo cual implica una habilidad cognitiva compleja. Por un lado, expresar en una sola palabra o en una frase muy corta el asunto general que la obra literaria desarrolla en su argumento. Por otro, involucra un trabajo de interpretación que debe encontrarse a partir de un proceso que consiste en relacionar las ideas del texto, tal y como lo indica Morales Hernández (2007: 66).

Cabe señalar que los alumnos contestaron esta pregunta de forma escrita debido a que la profesora lo solicitó, ya que esta respuesta nos parecía fundamental porque, desde mi perspectiva, identificar el tema del cuento es una habilidad cognitiva que nos permite darle sentido al texto y es una actividad que requiere del uso de capacidades intelectuales superiores, tales como la activación de conocimientos previos y la interpretación, habilidades que dan testimonio de la comprensión lectora, así como los autores lo han señalado (Sánchez Lozano, 2004, María Mercedes Monserrat, Emilio Sánchez Miguel, entre otros).

En esta pregunta obtuvimos respuestas repetitivas; es decir, distintos alumnos coincidían en identificar el mismo tema del cuento. Aunque hubo otro porcentaje de alumnos que no anotó nada y otros cuyas respuestas no eran muy acertadas. A continuación mostramos un recuadro en el que anotamos el tema que los alumnos señalaron, el número de alumnos que lo hicieron y el porcentaje que representa en la muestra.

Inferencia 24 ¿Cuál podría ser el tema del cuento?

¿Cuál es el tema del cuento?	Número de alumnos que la mencionó	Porcentaje que representa
La imaginación	11	23%
La fantasía	6	12.7%
La compasión	6	12.7%
La tristeza	5	10.6%
Los sueños	4	8.5%
La amabilidad	1	2.1%
La lástima	1	2.1%
La infancia	1	2.1%
La inocencia	1	2.1%
Con los ojos cerrados está pensando en cualquier lugar.	1	2.1%
Un niño para el que todo era realidad	1	2.1%
De un niño que en la vida real no era tan bueno, pero cuando cierra los ojos, él cambia y las cosas reales también.	1	2.1%
Total:	39	82.2%
Alumnos que no contestaron	8	17.8%

Cuadro 5.5.2. 1: Respuestas de los estudiantes de la inferencia 24.

Como se observa, las respuestas de esta pregunta fueron diversas, pero no por ello debemos considerarlas erróneas, sino que desde mi punto de vista, reflejan el aspecto donde se centró la atención del lector. De esta forma, decimos que durante la lectura los alumnos se concentraron fundamentalmente en dos aspectos: *los sucesos del cuento* y *los sentimientos que experimentó el protagonista de la historia*. Quienes fijaron su atención en este último aspecto son

los que contestaron que el tema del cuento era *la compasión, la tristeza, la amabilidad y la lástima*, porque, de acuerdo con los alumnos, estos fueron los sentimientos que el protagonista de la historia experimentó cuando, por ejemplo, “vio a las viejitas que pedían limosna o cuando vio al gato muerto”.

Por otro lado, quienes prestaron atención en los sucesos de la historia fueron quienes contestaron que el tema del cuento era *la imaginación, la fantasía, los sueños, la infancia y la inocencia*, debido a que, los distintos episodios del cuento, los incidentes que le ocurren al niño de la historia, nos permiten inferir que ese es el tema.

De cualquier forma, dichas respuestas, ya sea las de los alumnos que fijaron su atención en los sentimientos que experimentó el protagonista o quienes prestaron atención en los acontecimientos de la historia, reflejan que los estudiantes realizaron una habilidad cognitiva superior, *la interpretación*, la cual tiene que ver con la teoría del mundo que cada alumno posee. Por esta razón considero que tales respuestas no pueden ser consideradas inválidas.

Los datos que nos preocupan fueron los ocho alumnos que no contestaron nada y las tres últimas respuestas, que mostramos en la tabla, ya que esta información revela que los estudiantes tuvieron problemas con la comprensión de este cuento. Además, señalamos que durante la lectura algunas intervenciones también giraron en torno a preguntas de léxico, tales como ¿qué es una jaba?, ¿qué significa algarabía? Y por sucesos de la historia ¿quién había hecho qué? Preguntas que, sin lugar a dudas, reflejan problemas en la comprensión lectora.

De esta forma, los resultados de esta etapa son los siguientes: el 75.9% de los estudiantes pudo identificar el tema del cuento, habilidad que como ya hemos dicho, refleja el desarrollo de una capacidad cognitiva superior y el 23.1% restante tuvo dificultades para llevarla a cabo.

Asimismo, en esta primera etapa, los alumnos fueron capaces de formular inferencias de tres tipos: cognitivas, puente y perceptivas, las cuales, como arriba mencionamos, de alguna forma son inducidas por el profesor, y éstas se elaboran de acuerdo con las características de los textos.

5.5.3.Resultados de la etapa de cierre

La secuencia didáctica terminó con la escritura de un texto descriptivo que se solicitó a los alumnos. La realización de este escrito era muy importante ya que en él se concretaban todas las inferencias que a lo largo de la lectura se fueron construyendo, porque el hecho de que no se describa explícitamente al protagonista de la historia obligaba a que el lector lo hiciera.

En esta parte, los escritos que obtuvimos no fueron muy extensos ya que la escritura no sobrepasaba, en la gran mayoría de los casos, ocho renglones. Con toda franqueza esperábamos textos menos breves y con mayor presencia de adjetivos.

Asimismo, señalo que curiosamente ningún alumno describió físicamente al personaje. Todos describieron aspectos emocionales del personaje, pero no su apariencia física. Ésto, una vez más se explica, porque las preguntas que la profesora formuló durante la lectura, inducían a este tipo de respuestas.

En cuanto a la coherencia, la gran mayoría de los escritos utilizó la recurrencia sinonímica. De esta forma, en los textos identificamos la presencia de adjetivos como “inocente” e “ingenuo”, “flojo”-“perezoso”, “generoso”-“noble”-“bondadoso”, “travieso”-“juguetón” y verbos con igualdad de significado: “fantasear”- “imaginar”- “ilusionarse”. Es decir, no hubo mucha variedad en el léxico.

La gran mayoría de los alumnos describió al personaje como un niño fantasioso, soñador, un poco flojo; pero con buenos sentimientos porque “quería compartir su torta de chocolate y su dinero con los demás”, hubo quien dijo que el niño era inocente, rasgo que los alumnos explicaron por la edad del protagonista. Los estudiantes también escribieron que el niño de la historia era ingenuo porque quería cambiar la realidad. Como se observa estas características del niño, que los estudiantes anotan, son inferencias que se fueron construyendo durante la lectura.

Por último, he de decir que en la parte final de la secuencia, la profesora solicitó a los estudiantes que, de forma oral, expresaran su punto de vista sobre

esta clase. Concretamente, preguntamos si les había gustado esta forma de trabajar la lectura.

Para reportar las respuestas de esta pregunta, las agrupamos en dos recuadros. En el primero, ofrecemos las respuestas de los estudiantes, quienes contestaron que no les había gustado esa forma de trabajar. En el segundo, se muestra las respuestas de los estudiantes, quienes contestaron que sí les había gustado esa clase.

Ω No me gustó trabajar así la lectura:

Estudiante 1: No me gustó, me pareció muy tediosa.
Estudiante 2: A mí me gustó la historia, pero como que se hizo aburrido, como que faltó más movimiento.
Total: 4.2%

Cuadro 5.5.3.1: Respuesta de los estudiantes, a quienes no les gustó esta forma de trabajar la lectura.

Ω Sí me gustó trabajar así la lectura:

Estudiante 3: Sí, me gusto porque interactuamos, intercambiamos opiniones y en ocasiones nos sentimos identificados.
Estudiante 4: Sí, porque la lectura me agrada y esta forma en particular fue didáctica y ayudo a algunos con sus habilidades para la lectura y mejor comprensión del texto.
Estudiante 5: Me gustó esta forma de trabajar la lectura, aunque es un poco lenta. Me gustó porque compartes conocimiento e hipótesis.
Estudiante 6: Me pareció una forma de trabajar muy interesante ya que nos recordó cosas en las cuales uno ya no piensa cuando crece.
Estudiante 7: Me gustó mucho esta forma de trabajo porque yo no participo tanto y en esta actividad participé más.
Estudiante 8: Sí, me gustó trabajar de manera en que de esta forma comprendía más la

lectura y los sucesos que iban sucediendo.
Estudiante 9: Sí, me gustó porque fue diferente.
Estudiante 10: Sí, la forma de trabajar me agradó porque provocó que interactuemos de una manera divertida.
Estudiante 11: En parte, me gustó la historia y estar con el grupo.
Total: 19.9%

Cuadro 5.5.3.2: Respuesta de los estudiantes, a quienes les gustó esta forma de trabajar la lectura.

Los datos anteriores nos muestran que un 19.9% de los alumnos (9 alumnos de 47, los que abiertamente decidieron participar) expresó su satisfacción por trabajar así la lectura y un 4.2% (2 alumnos de 47) dijeron que no les había gustado leer así, por las razones que en el cuadro se anotan.

En relación a estos últimos comentarios, quienes dijeron que no les había gustado esta forma de trabajar la lectura, puedo decir que al alumno probablemente se le hizo tediosa (y lenta al estudiante 2) porque, reconozco, que en algunos párrafos del cuento nos excedimos de preguntas. Por lo que se sugiere que en las sucesivas estrategias didácticas no se haga abuso de ellas, sino que sólo se formulen las preguntas que el profesor considere más esenciales.

Por último, considero que esta forma de trabajar la lectura se presenta como una opción para mejorar las capacidades cognitivas de nuestros estudiantes. Los resultados que obtuvimos, después de la aplicación de la secuencia, nos parecieron alentadores, ya que, como arriba se expuso, la gran mayoría de los alumnos presentó buena actitud ante la lectura, otros fueron capaces de desarrollar habilidades cognitivas complejas, tales como la formulación de inferencias, la interpretación, activación de conocimientos previos. Es cierto que el número de estudiantes que participaron no fueron mayoría (10 alumnos de 47), pero esperamos que con el tiempo y a través de varios ejercicios similares, la participación de los alumnos aumenté y con ello el número de alumnos capaces de realizar tales habilidades cognitivas, también.

Asimismo, con esta secuencia didáctica también se les demostró explícitamente a los estudiantes lo que hemos dicho a lo largo de este trabajo: que leer significa interactuar con el texto; hacerle preguntas, analizarlo, etcétera; a fin de que puedan hacer frente a las exigencias de la sociedad presente y de aquella en la que se desenvolverán tanto en el ámbito profesional y personal.

5.6. Presentación de los tres momentos de lectura restantes (lectura por equipos con alumno guía, lectura por equipos sin alumno guía y lectura individual)

Anteriormente, presentamos la estrategia didáctica correspondiente al primer momento de lectura (lectura guiada por el maestro). Asimismo, expusimos los resultados que se obtuvieron cuando aplicamos la estrategia en un grupo del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, turno vespertino.

A continuación mostramos las estrategias que se desarrollaron, como una propuesta, para realizar los tres momentos de lectura restantes (lectura por equipos con un alumno guía, lectura por equipos sin alumno guía y lectura individual).

Al igual que la estrategia anterior, las tres estrategias siguientes se componen por tres etapas y en cada una se persigue desarrollar una habilidad cognitiva. A continuación menciono la estrategia lectora que se persigue llevar a cabo en cada etapa.

Etapas de apertura	Estrategias lectoras: <ul style="list-style-type: none">• Establecer los propósitos de lectura.• Activación de conocimientos previos.• Elaboración de predicciones sobre el título del cuento.
Etapas de desarrollo	Estrategias lectoras: <ul style="list-style-type: none">• Elaboración de predicciones e inferencias

Etapa de cierre	Estrategia lectora: <ul style="list-style-type: none"> • Verificación y reconstrucción de inferencias y predicciones.
------------------------	---

Cuadro 5.6.1: Clasificación de las estrategias lectoras en cada etapa de la propuesta didáctica.

Cabe aclarar que no debe hacerse uso restrictivo de estas habilidades cognitivas en las etapas arriba determinadas, porque todas pueden ser útiles en todos los momentos de la lectura; más bien esta división responde a fines didácticos.

De esta forma, para desarrollar cada habilidad cognitiva, en las estrategias didácticas que a continuación presentamos se han diseñado una serie de actividades que persiguen mostrar cómo la responsabilidad de desarrollar las estrategias de lectura se va cediendo del experto (maestro-alumno guía) al aprendiz. Tal y como el constructivismo lo plantea.

Finalmente, recordemos que el carácter de las sucesivas estrategias es propositiva; de ahí que no se presenten pruebas o resultados; sin embargo, no por ello debe pensarse que la propuesta no tiene sustento, ya que sus fundamentos se basan en las aportaciones hechas por el enfoque comunicativo y el constructivismo.

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

5.6.1.Lectura por equipo con alumno guía del cuento *La infancia interminable*

Dirigida a	<ul style="list-style-type: none"> Alumnos del primer semestre, aproximadamente de 15 a 16 años de edad, que cursan la materia de Taller de Lectura, Redacción e iniciación a la investigación Documental I del Colegio de Ciencias y Humanidades.
Unidad en la que se inserta la secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> Unidad III. Lectura y Escritura para el desempeño académico. Aprendizaje: El alumno desarrolla estrategias de lectura (hipótesis de lectura, activación de conocimientos previos, formulación de inferencias y predicciones) a través de la lectura.
Conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> Características del tipo de texto narrativo (sucesión de acciones, estructura narrativa, presencia de personajes).
Duración	<ul style="list-style-type: none"> Una sesión de dos horas.
Aprendizajes esperados	<p>Conceptuales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozca que la lectura es un proceso. <p>Procedimentales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplique estrategias lectoras que se llevan a cabo en la lectura de un texto. Reconozca el papel activo que el lector desempeña durante la lectura. Active sus conocimientos previos. Construya inferencias, hipótesis y predicciones durante la lectura. Interprete el sentido del texto literario.

	<p>Actitudinales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valore la lectura como un medio para desarrollar sus habilidades cognitivas.
Temas de la unidad	Hipótesis de lectura, inferencias, activación de conocimientos previos, formulación de inferencias.
Organización	Trabajo grupal en la parte de apertura. Trabajo por equipo en la parte de desarrollo. En esta etapa, el profesor organiza al grupo por equipos y en cada uno elige a un alumno guía; quien desarrollará las preguntas brindadas por el profesor. Trabajo individual en la parte de cierre.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del cuento “La infancia interminable” de Óscar de la Borbolla • Fichas de preguntas: una para la formulación de predicciones a partir del título, otra para la formulación de predicciones e inferencias durante la lectura.
<p>Descripción de la secuencia por etapas</p> <p>Apertura:</p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Establecer los propósitos de lectura.</i></p>	<p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se explican claramente los propósitos de la actividad, con la finalidad de que los alumnos le otorguen sentido y significado a la tarea por realizar. • <u>Objetivo:</u> Identificar los rasgos físicos y morales de los personajes del cuento.

<p>Apertura:</p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Activación de conocimientos previos.</i></p>	<p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor solicita a los alumnos que por equipo escriban un texto narrativo, breve, sobre un hecho agradable o desagradable que les haya ocurrido cuando iban en la primaria. • Un integrante de cada equipo presenta el trabajo del equipo.
<p>Apertura:</p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Elaboración de predicciones sobre el título.</i></p>	<p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor organiza los equipos de lectura. En cada uno entrega una ficha con las siguientes preguntas, a fin de que, por equipo, las contesten: • ¿De qué podrá tratar el cuento? • ¿Quién será el protagonista de la historia? • ¿Qué motivos suscitarán que una infancia nunca termine? • Socialización grupal de las respuestas.
<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u><i>Lectura por equipo, con guía</i></u></p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>Lectura por equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cada equipo, el profesor entrega las fotocopias del cuento e indica quién será el alumno guía; es decir, quien aplicará las preguntas elaboradas por el profesor. El equipo decide quién leerá cada párrafo y entre ellos comentan las respuestas que se deriven. • Lectura del párrafo 1: <p>1) Todo comenzó cuando reprobé cuarto de primaria. Manolo y mis demás compañeros se mudaron al salón de quinto con la nueva maestra, y yo permanecí como repetidor en la misma aula y hasta volví a ocupar mi</p>

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura por equipo, con guía</u></p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>antiguo asiento, pues, al formarme según mi estatura entre los que pasaban a cuarto, me tocó pupitre de siempre: el segundo, al pie de la ventana. Miré mis iniciales labradas con pluma atómica sobre la tapa de madera y, al repintarlas, me vino a la memoria el primer día de clases del año anterior. Aquella mañana me sacaron del lugar que había elegido en la fila para colocarme detrás de Manolo: yo era un poco más alto, un pelito nada más, ni te creas muy salsa. De todas maneras te gano, ¿no? A mí me la pelas, ¿quieres verlo a la salida? La Marcha de Zacatecas interrumpió nuestro encuentro. La maestra dio la orden de avanzar y, entre rodillazos y empujones, entramos en ese salón del que al parecer no habría de salir nunca.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 1. ¿Por qué crees que el protagonista de la historia habrá reprobado el cuarto año de primaria? • Inferencia 2: ¿Se irá a llevar bien con Manolo? • Inferencia 3: ¿Por qué al protagonista le importa su estatura? <ul style="list-style-type: none"> • Lectura párrafo 2: <p>2) Aquella vez grabé mis iniciales: era una costumbre practicada por todos en la escuela y también yo me sentía con derecho, pues, aunque existían los de quinto y sexto, yo ya gozaba de unos privilegios indiscutibles sobre los niños de años inferiores: ellos iban a conocer apenas la angustia, las vocales, los números arábigos que nunca tienen fin, las sumas y las restas, y yo, en cambio, alertado por un codazo de Manolo, me iba a extasiar en la contemplación de las medias de la maestra de cuarto que entonces era joven y se sentaba sin cerrar las piernas. Las medias estaban sujetas a sus muslos por unas ligas rojas que anillaban bajo su falda un blando túnel triangular. Mi vista fondeaba con lascivia infantil en la misteriosa desembocadura, y aquel triangulito del fondo, que cada día se ofrecía de distinto color a mis ojos, empezó a ejercer una atracción gravitatoria que concentraba todos mis pensamientos. Me sacaron de clase, me mandaron a la dirección por no saber las tablas de multiplicar, por rayar las bancas, por aventar aviones de papel, por quedarme dormido sobre el cuaderno de ciencias naturales y por figón. Aquello se convirtió en el inicio de mi amistad con Manolo y en un sueño recurrente en el que el triángulo hipnótico aparecía volando como un papalote en un</p>
--	---

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u><i>Lectura por equipo, con guía</i></u></p> <p>Estrategia de lectura que se persigue enseñar en esta etapa: <i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>cielo nocturno de sábanas y carne que mi abuela no podía descifrar ni con todos sus esfuerzos de cartomántica del tarot y sus horas de reflexión y bordado interminables.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 4: ¿Por qué crees que se identifica con Manolo? • Inferencia 5: Por las acciones del protagonista, ¿cómo podríamos describirlo? • Lectura párrafo 3: <p>3)Manolo y yo éramos de esos escuincles tatuados con mocos tiesos, de éstos que al sentarse revientan las costuras traseras de los pantalones del diario y a quienes en época de lluvia se les mete agua en los zapatos. Ambos poníamos la mirada triste, cuando los otros niños sacaban a relucir en el recreo sus tortas de jamón o cajeta: nosotros nos rascábamos unas bolitas de hilo y mugre en los bolsillos desfondados. No te estés rejunjuneando las verijas, me decía y yo le contestaba, es que tengo hambre. Entonces buscábamos un chamaco más chico y, con aquello de te vamos a partir la madre, a veces comíamos unas tortas de frijoles acedos rociadas con lágrimas, o no comíamos nada y yo salía con el estómago desinflado por un puñetazo y Manolo tenía que correr al baño a echarse agua en la cara para frenarse la hemorragia de la nariz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 6: ¿Qué significa lo que el protagonista nos dice “Manolo y yo éramos de esos escuincles tatuados con mocos tiesos, de éstos que al sentarse revientan las costuras traseras de los pantalones del diario y a quienes en época de lluvia se les mete agua en los zapatos”? • Inferencia 7: ¿Por qué tendrán que quitarle la comida a los otros niños? • Lectura del párrafo 4: <p>4) Así se me pasó aquel primer cuarto año de primaria, haciendo quebrados y divisiones. Una noche memoricé las capitales de África y los principales ríos que inundaban de grecas mi mapa escolar, y me imaginé el sinfín de lagartos, caimanes y cocodrilos, muertos por Tarzán, que flotarían sobre las veloces corrientes del continente negro con la panza amarillenta para arriba y las colas, medio hundidas, arando el</p>
--	--

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u><i>Lectura por equipo, con guía</i></u></p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>agua. Pero de nada me sirvió recordar esos extraños nombres en la clase, pues el prodigioso Hombre Mono que platicaba con los elefantes y de liana en liana recorría la interminable jungla, se convirtió de pronto en un inexistente personaje de cuento en mitad de las risotadas de la maestra y de los compañeros. Sólo Manolo no se burló y, aunque después no quiso admitir que él también lo creía, los dos comenzamos a desahogar nuestro desencanto en las paredes de los baños: ahí garabateábamos con gis unos dibujos y unas frases obscenas que sumarizaban nuestros desacuerdos y fulminaban a nuestros enemigos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 8: ¿Por qué crees que se rieron los alumnos de Manolo? • Inferencia 9: ¿Cuál será el desencanto del protagonista? <p>• Lectura del párrafo 5:</p> <p>5) Por esos excusados pasaba todo el mundo, y el golpe de nuestros letreros soeces era tan certero que nadie podía hacerse el desentendido: ofendíamos el orgullo del director, atentábamos contra el pudor de la maestra, contrapunteábamos a los compañeros armando intrigas y enredando los ánimos que día con día se iban caldeando hasta que se desataban en verdaderas batallas campales, en las que el vas a ver a la salida se transformaba en un frenesí de palos y botellas que revoloteaban y de cinturones que relampagueaban en el aire revuelto con estoperoles y hebillas de latón rematadas con cuernos de cobre. Los más pequeños sucumbían tragándose sus lágrimas y los más grandes eran descalabrados por piedras arrojadas desde el anonimato de la venganza en cuyas trincheras normalmente nos ocultábamos nosotros. Después de la trifulca, el director expulsó a quienes supuso los cabecillas, mandó arrancar las puertas de los excusados y ahí plantó de fijo a uno de los prefectos que tuvo que aceptar impregnarse de aquella pestilencia de orines rancios y mierda fermentada que habría de poner fin a sus sueños de seductor de sirvientas en aras de la disciplina y el orden que había jurado preservar. Desde entonces, todos tuvimos que cagar vigilados y a Manolo y a mí se nos acabó el placer clandestino de sembrar insidias en las letrinas; aunque los pleitos y los descalabrados prosiguieron con idéntica violencia y con la misma regularidad irremediable.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 10: ¿Cómo será el ambiente de la escuela?
---	--

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u><i>Lectura por equipo, con guía</i></u></p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del párrafo 6: <p>6) Por las tardes, mi abuela me lanzaba a la calle: era necesario que sus clientas pudieran asomarse en paz a las claves de sus destinos cifrados en las cartas; quemaba incienso para disimular el olor a guisado que apestaba la estancia. El mantelito ahulado de la mesa del comedor, donde por la mañana picaba ajos, calabazas, papas, zanahorias o cebollas, era sustituido por una carpeta de terciopelo lila sobre la que desplegaba los triunfos del tarot: esos arcanos mayores y menores que yo me sabía de memoria a fuerza de calcarlos en papel de China y que luego iluminaba con crayones. Largo de aquí y no vuelvas antes de las nueve. A los niños debe darles el sereno de la intemperie para que crezcan sanos; pero abuela, mi tarea. Qué tarea ni que ocho cuartos: eres de lo que el diablo apartó y no se lo llevó por malo. Lo que quieres es estar aquí jorobando. Y era verdad: entre las mujeres que visitaban el departamento había a veces muchachas que despedían unos aromas como de serafines mustios; se sentaban de espaldas al pasillo y cerraban los ojos para que mi abuela leyera en sus párpados lo que ellas no atinaban a ver. A mí me gustaba acercarme en silencio por detrás y aspirarles el cuello; pero mi abuela levanta su rama de membrillo: Es una varita mágica, decía y me amenazaba agitándola.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 11: ¿Cómo sería la relación entre el protagonista de la historia con su abuela? • Lectura del párrafo 7: <p>7) A esas horas, Manolo ya había cubierto su cuota de cintarazos por juntarse conmigo, que era un mocoso malo con una abuela loca y por malcontestar y por no querer lavar los platos y porque vas a reprobar el año y vas a matarme de un coraje, a mí, a tu madre que tanto se ha sacrificado por ti; pero ya te me estás metiendo en tu cuarto a estudiar que voy a ver la tele y más te vale no hacer ruido: te lo advierto. Yo silbaba y Manolo se descolgaba por el tubo del desagüe a la azotehuela. Nos íbamos a vagar por los andenes de la estación ferroviaria. Colocábamos clavos sobre los rieles fríos y en el acto se convertían en espaditas que saltaban al paso de las ruedas de los trenes como lancetas de metal ardientes que saltaban al paso de las ruedas de los trenes como lancetas de metal ardiente. Eran tardes en que las piedras se hacían talco, y de</p>
---	--

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura por equipo, con guía</u></p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>las que volvíamos de noche a nuestras casas con las bolsas repletas de corcholatas aplanadas que dejábamos caer par ir formando una estela de lunares plateados. Hablábamos de todo: del dinero que ganaríamos al día siguiente vendiendo en la escuela los clavos como navajas, de cuando el futuro nos hiciera grandes, de treparnos a un vagón e irnos muy lejos, de que la luna era fosforescente, del triangulito de la maestra, del pañuelo con el que el prefecto se tapaba la nariz, del carrazo que iba pasando, de las mariposas negras que anuncian la muerte, de qué harías tú si se te apareciera un espanto, yo le aventaría una piedra, y si no le das, pues le pediría perdón y le preguntaría qué hay en el más allá. Entonces hacíamos un pacto: Si me muero primero, vengo y te lo cuento todo. No, mejor me dejas tranquilo. No le saques, total, somos amigos, ¿no?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 12: ¿Cómo sería la mamá de Manolo? • Inferencia 13: ¿Por qué crees que se llevaba bien con Manolo? • Lectura del párrafo 8: <p>8) Éramos muy amigos. No hubo un solo día de ese lejano cuarto año de primaria que ya fuera en la escuela o en la panadería, donde cada noche comprábamos el pan de nuestros respectivos vasos de leche, o entre los rieles o en la fuente de la glorieta donde chapaleábamos hasta que el agente de tránsito nos perseguía con mentadas de madre y escuincles cabrones, váyanse a nadar a la chingada, que no nos viéramos, que no buscáramos un momento para planear y establecer lo que sería la vida. Éramos los hermanos inseparables que no teníamos y, sin embargo, cuando reprobé por primera vez cuarto, las cosas comenzaron a desajustarse: Manolo ya no era mi compañero de banca, sino el amigo del recreo, el del fugaz regreso a casa, el de tareas complicadísimas, pues en quinto se aprenden palabras de dos o más acentos ortográficos, multiplicaciones de hasta 32 cifras y es necesario memorizar los ríos y capitales de todos los países de Venus, Marte, Júpiter, Saturno. Nos seguíamos viendo, pero ya no era igual. Yo quería volver a las majaderías en los excusados, pues el director había cambiado al prefecto a la azotea que era el nuevo sitio de pleitos; pero a Manolo le pareció una chiquillada: eran preferibles los torneos de masturbación, el campeonato de semen a distancia y el tiro al blanco sobre revistas. Nuestras</p>
--	---

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura por equipo, con guía</u></p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>afinidades se iban borrando: lo invitaba a la estación de trenes a esperar que las ruedas aplanaran nuestros clavos; pero eso era peligroso: podían saltar, picarnos un ojo, descarrillar el tren; era preferible ir a la casa de un compañero suyo que tenía unas primas que están mejor que andarse asomando entre las piernas de tu maestra de cuarto: a éstas las podemos tocar, ya verás, no le hace que estés chaparro; pero si yo era más alto que tú; sí, pero no has crecido, mira, me llegas a la oreja. Ya ni siquiera compartíamos la superstición que nos hacía caer con tal de no pisar de lleno las rayas del pavimento, ni volvimos a contar los 123 pasos que había entre nuestras casas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 14 : ¿Por qué Manolo habrá cambiado de gustos y el protagonista de la historia, no? • Lectura párrafo 9: <p>9) A veces, cansado de silbar, tocaba a su puerta, pero ya se había ido, ya no estés molestando, Manolo se fue con su compañero de quinto a hacer la tarea. Yo volvía al departamento donde la abuela frotaba el contorno de una señora con un huevo y unas plumas de pato salvaje. La señora soltaba un grito cuando rompía el huevo en un plato previamente impregnado con anilina negra. Con esto se va a curar: esconda esta pluma debajo de la almohada de su marido y despreocúpese. Yo seguía derecho a la recámara, me ponía contra la pared y con una regla señalaba mi estatura; pero la marca siempre daba en el mismo lugar, así que arrimaba la mecedora y me sentaba a ver por la ventana el cubo de luz que muy lentamente se iba oscureciendo hasta que la abuela venía y me regañaba por estar ahí como un idiota espiando a los vecinos. A tu edad hay que salir a correr a la calle. Hoy no te dio el sereno, ni siquiera has ido por el pan. Oye, abuela, ¿por qué no crezco? Todo a su tiempo, ya crecerás; todavía estás chico. Merendábamos. Y mientras yo me perdía en las sombras del sueño, ella cuchicheaba unas canciones de su juventud. Casi nunca dormía, la noche entera se le iba en bordar hojitas, pájaros o mariposas sobre unos trozos de manta cruda que tensaba con los aros enormes de unas panderetas que habían sobrevivido como únicos vestigios de su pasado de gitana y cantante. Bordaba tanto que tenía completamente cubiertas las paredes sin que hubiera un solo espacio libre en aquella jungla de plantas de hilaza y de pájaros errantes que capturaba en el respunte. Al amanecer estaba medio muerta con la nariz hundida en su jardín de trapos y apenas agarrada de la vida con un último hilván hecho de prisa.</p>
--	---

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u><i>Lectura por equipo, con guía</i></u></p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 15: ¿Cómo será la forma de ser de la abuela? • Inferencia 16: ¿Por qué la abuela no podrá dormir en las noches? • Lectura del párrafo 10: <p>10) Para mí cada día era igual a los otros, como si un sello los estuviera imprimiendo en contra de mis ambiciones. Volví a reprobado por segunda vez cuarto y luego por tercer y por cuarta vez. Manolo, en cambio, había pasado al segundo año de secundaria. Ya casi no nos llevábamos, es cierto; pero yo le seguía la pista para saber cómo estaba desenvolviéndose mi vida, aunque no fuera la mía sino la suya, pues la mía se había quedado detenida sin que nadie aparte de mí se diera cuenta. Mi estatura se mantenía invariable; a Manolo se le notaba el bozo. Yo seguía pintarrajeando en las paredes de los baños unos letreros que sólo eran un poco más amargos que la primera vez; él, sin embargo, usaba su uniforme de secundaria con ademanes satisfechos. Yo seguía haciendo espaditas en la vía del tren y él tenía una navaja auténtica con sacacorchos y varias hojas afiladas que giraban como una hélice perfecta cuando la arrojaba contra un árbol. En mi escuela, en mi salón de cuarto, los nuevos compañeros llegaban y se iban a quinto, a sexto, a no se sabía dónde; los niños de segundo, a los que les quitaba su torta en el recreo, el día menos pensado eran mayores que yo y me alcanzaban para desquitarse; venían a ajustar cuentas por lo que me hiciste hace unos años, a ver si ahora puedes con uno de tu talla y me soltaban una bofetada que me hacía morir de vergüenza, pues sabía que eran menores que yo, aunque les llegara al hombro o debajo de la barbilla, aunque siguiera con mi cara de niño y ellos mostraran ya los arrogantes signos de su pubertad recién estrenada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 17: ¿Por qué la vida no cambiará para el protagonista? <p>11) En mi casa todo seguía idéntico: la misma recámara, la misma carpeta lila con los naipes, el vete a la calle y no estés jorobando, la regla apoyada en la marca de mi estatura de siempre, los bordados viejos y amarillentos que la abuela sustituía con otros blancos y nuevos, la mecedora junto a la ventana por donde espiaba a los vecinos, mis esfuerzos</p>
---	---

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u><i>Lectura por equipo, con guía</i></u></p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>estériles por no pisar las rayas del pavimento, las clientas de i abuela con sus ojos asombrados ante el milagro de las barajas que anuncian enfermedades o viajes, hombres rubios o morenos. Todo era puntual, desesperante, cíclico, previsible: hasta en los sueños se repetía mi itinerario. En las tardes me encaminaba por calles opuestas a mi rutina, pero regresaba de noche con los bolsillos llenos de corcholatas aplanadas y, al mirar hacia atrás, descubría la silueta de la estación ferroviaria donde al parecer había estado. Sólo hubo un cambio en ese entonces: murió la mamá de Manolo y él se fue con unos tíos que vivían cerca de la preparatoria en la que iba a estudiar cuando terminara la secundaria. Aquella vez tuve la sensación de quedarme hueco, como sin horizontes; sin embargo, muy pronto comprendí que la nueva ausencia de Manolo no modificaba en lo absoluto las horas estancadas en los mesabancos de mi salón de cuarto, ni mi solitario vagar vespertino que concluía en la merienda y se lo dije a la abuela. Búscate otros amigos, chicos de tu edad; pero abuela, Manolo y yo éramos de la misma edad. Tonterías: él siempre fue más grande. No abuela,, los dos estábamos en cuarto. Sí, pero tú no pasaste de año. Pero abuela. Entonces, ¿sí pasaste? No abuela. Ya ves, él siempre fue más grande que tú; ahora tómate la leche que ya es hora de que te vayas a la cama, y se ponía a bordar: en este trapo unas flores, en este otro las raíces de un árbol; aquí el sol y allá una luna brillante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 18: ¿El protagonista de la historia estará contento con su vida? • Lectura párrafo 12: <p>12) Al principio, el saber que no había de encontrar nunca más a Manolo aumentó el hueco de las tardes, el precipicio de las vías del tren, el fugarse de los vagones enganchados a las locomotoras que escapaban rugiendo de la estación. ¿A dónde irían tantos trenes?, ¿y esos clavitos aplanados, a quién venderlos? Con las semanas, Manolo fue disolviéndose en una mecánica de hábitos y, a fuerza de no obtener contestación a mi falta de crecimiento, terminé por olvidar las lastimosas mediciones que siempre daban en la misma marca de la pared y en las mismas respuestas de la abuela. Con manolo desapareció mi única referencia de cambio y crecimiento.</p>
---	---

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura por equipo con guía</u></p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 18: ¿Cómo se interpreta el hecho de que el protagonista siempre mida lo mismo? • Inferencia 19: ¿Por qué crees que usaba a Manolo como referente? • Lectura párrafo 13: 13) Me acostumbré a mi salón de cuarto, me acostumbré a entrar a hurtadillas en la casa para sentarme a ver a los vecinos; mi abuela se acostumbró a que regresara temprano, a que no me diera el sereno de intemperie; el agente de tránsito se acostumbró a que me bañara en la fuente los días de calor; la maestra, a mandarme a la dirección por rayar en la banca mis iniciales; yo me acostumbré a su triángulo hipnótico; ella, a que le observara las piernas; los niños de años inferiores se acostumbraron a esperar su venganza y yo me acostumbré a su venganza cuando se volvían grandes, hasta que un día, en el que comenzaba un nuevo año escolar y yo estaba en la fila, como siempre, aguardando la Marcha de Zacatecas y dando y recibiendo empujones, la maestra me fue a sacar del sitio que había elegido en la cola y me formó detrás de un niño idéntico a Manolo y que se llamaba Manolo. <ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 20: ¿Quién será ese niño que se llama Manolo? • Predicción 1: ¿Cómo crees que termine la historia? <ul style="list-style-type: none"> • Continúa lectura del párrafo 13 <p>(...) Creí que estaba soñando, o más bien que por fin despertaba de la pesadilla, pero aquel niño no era Manolo, sino el hijo de un señor llamado Manuel que, por nostalgia, lo había inscrito en esa escuela precisamente en cuarto.</p>
<p>CIERRE</p> <p>Estrategia de lectura: <i>Revisión y reconstrucción de inferencias.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferencia 21: ¿Qué significará el hecho de que el estudiante repruebe de año muchas veces? • Inferencia 22: ¿Cuáles es el tema del cuento? • El equipo verifica si las respuestas y las preguntas fueron adecuadas. • Socialización grupal de las respuestas.

	<p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elige un personaje del cuento (el protagonista de la historia, su abuela o Manolo) y redacta un comentario. Escribe si te identificas o no con tal personaje.
<p>Referencias bibliográficas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Borbolla, Óscar de la. “La infancia interminable” en <i>Las esquinas del azar</i>. México, ISSSTE, 1998 (Biblioteca ISSSTE).
<p>Si quieres leer más del autor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Borbolla, Óscar de la. “El farol maravilloso” en <i>Las esquinas del azar</i>. México, ISSSTE, 1998 (Biblioteca ISSSTE).

Rúbrica para la evaluación de la comprensión lectora

Aspectos a evaluar en la etapa de apertura	Indicadores	Porcentaje que representa para la evaluación
Actitudes que el lector presenta ante la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> Muestra interés, motivación, se siente seguro de afrontar la tarea con expectativas de éxito. 	10%
Activa los conocimientos previos.	<ul style="list-style-type: none"> Resuelve algunas cuestiones empleando sus conocimientos previos. 	10%
El lector formula predicciones sobre el contenido del texto.	<ul style="list-style-type: none"> Elabora predicciones a partir del título del texto, hace comentarios o preguntas con sus compañeros, se esfuerza por realizar las actividades elaboradas para lograr este fin. 	20%
Aspectos a evaluar en la etapa de desarrollo	Indicadores	
Elabora y verifica las inferencias y predicciones durante la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos están atentos durante la lectura, hacen comentarios, participan para externar sus dudas y las presentan ante el grupo, dan explicaciones a sí mismos en voz alta acerca del significado que van construyendo. 	20%
	<ul style="list-style-type: none"> El tipo de preguntas que los alumnos elaboraron son adecuadas; es decir, propician la generación de inferencias y predicciones. 	20%
Aspectos a evaluar en la etapa de cierre	Indicadores	
Interpretación adecuada del cuento.	<ul style="list-style-type: none"> En la escritura del texto final (la descripción del protagonista del cuento), los alumnos utilizan sus conocimientos previos y la nueva información posible para describir la personalidad del protagonista. Interpretación de la consigna (producir el texto que se pide). Emplea: <ul style="list-style-type: none"> ➤ La coherencia (secuencia ordenada, jerarquización de ideas, elementos paratextuales). ➤ La cohesión (adecuación en el uso de conectores, puntuación, ortografía). ➤ El vocabulario (precisión, variedad y uso de sinónimos). 	20%

5.6.2. Lectura por equipo, sin guía, del cuento *El que se enterró*

Dirigida a	<ul style="list-style-type: none"> Alumnos del primer semestre, aproximadamente de 15 a 16 años de edad, que cursan la materia de Taller de Lectura, Redacción e iniciación a la investigación Documental I del Colegio de Ciencias y Humanidades.
Unidad en la que se inserta la secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> Unidad III. Lectura y Escritura para el desempeño académico. Aprendizaje: El alumno desarrolla estrategias de lectura (hipótesis de lectura, activación de conocimientos previos, formulación de inferencias y predicciones) a través de la lectura.
Conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> Características del tipo de texto narrativo (sucesión de acciones, estructura narrativa, presencia de personajes).
Duración	<ul style="list-style-type: none"> Una sesión de dos horas.
Aprendizajes esperados	<p>Conceptuales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozca que la lectura es un proceso. <p>Procedimentales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplique estrategias lectoras que se llevan a cabo en la lectura de un texto. Reconozca el papel activo que el lector desempeña durante la lectura. Active sus conocimientos previos. Construya inferencias, hipótesis y predicciones durante la lectura. Interprete el sentido del texto literario.

	<p>Actitudinales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valore la lectura como un medio para desarrollar sus habilidades cognitivas.
Temas de la unidad	Hipótesis de lectura, inferencias, activación de conocimientos previos, formulación de inferencias.
Organización	Trabajo individual, en parejas y grupal en la parte de apertura. Trabajo por equipo en la parte de desarrollo. En esta etapa, el profesor organiza al grupo por equipos y, por turnos leen y formulan preguntas. Trabajo por equipos en la parte de cierre.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del cuento “El que se enterró” de Miguel de Unamuno. • Un envase de plástico. • Tarjetas blancas.
<p>Descripción de la secuencia por etapas</p> <p>Apertura:</p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Establecer los propósitos de lectura.</i></p>	<p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se explican claramente los propósitos de la actividad, con la finalidad de que los alumnos le otorguen sentido y significado a la tarea por realizar. • <u>Objetivo:</u> Elaborar preguntas que contribuyan la activación de conocimientos previos, la generación de inferencias y predicciones.
<p>Apertura:</p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Activación de conocimientos previos.</i></p>	<p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor organiza a los estudiantes por equipos y los invita a que hablen todo lo que actualmente les causa o alguna vez les causó miedo, como lo pueden ser el nombre de algunos seres, fenómenos, situaciones o lugares. Se les invita a que expresen sus motivos para

<p>Estrategia de lectura en esta etapa:</p> <p><i>Elaboración de predicciones sobre el título.</i></p>	<p>sentir miedo, que narren sus experiencias y traten de establecer si su temor se debe a peligros reales o a situaciones imaginarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialización de las respuestas con el grupo. <p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor anota en el pizarrón el título del cuento, “El que se enterró” • Posteriormente, los estudiantes reciben tarjetas en las que van a escribir una pregunta que contribuya a la formulación de predicciones a partir del título. Es importante indicarle a los alumnos que las preguntas que elaboren deben estar dirigidas a desarrollar esa habilidad cognitiva: la formulación de predicciones a partir del título. • Los estudiantes depositan la pregunta en un envase. • El docente selecciona las preguntas del envase y le pide a algún estudiante que evalúe la pregunta; es decir, si la pregunta hecha contribuye a la formulación de predicciones y explique el por qué. En caso afirmativo, otro alumno contesta la pregunta. • Ejemplo de preguntas que pueden contribuir a la formulación de predicciones a partir del título: <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué podrá tratar este cuento? • ¿Por qué el cuento se llamará así? • ¿Quién es el que se enterró?
<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u><i>Lectura por equipo, sin guía</i></u></p> <p>Estrategia de lectura en esta etapa:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <p>Lectura por equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor organiza los equipos de lectura y por turnos leen y formulan una o dos preguntas por párrafo. La responsabilidad de escribir las preguntas se rola entre los compañeros. El equipo comenta si las preguntas contribuyen a desarrollar estrategias cognitivas, tales como la formulación de inferencias. <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del párrafo 1:

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u><i>Lectura por equipo, sin guía</i></u></p> <p>Estrategia de lectura: <i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>1)Era extraordinario el cambio de carácter que sufrió mi amigo. El joven, dicharachero y descuidado, habíase convertido en un hombre tristón, taciturno y escrupuloso. Sus momentos de abstracción eran frecuentes y durante ellos parecía como si su espíritu viajase por caminos de otro mundo. Uno de nuestros amigos, lector y descifrador asiduo de Browning, recordando la extraña composición en que éste nos habla de la vida de Lázaro después de resucitado, solía decir que el pobre Emilio había visitado la muerte. Y cuantas inquisiciones emprendimos para adivinar la causa de aquel misterioso cambio de carácter fueron inquisiciones infructuosas. Pero tanto y tanto le apreté y con tal insistencia cada vez, que por fin un día, dejando transparentar el esfuerzo que cuesta una resolución costosa y muy combatida, me dijo de pronto: "Bueno, vas a saber lo que me ha pasado, pero le exijo, por lo que le sea más santo, que no se lo cuentes a nadie mientras yo no vuelva a morirme". Se lo prometí con toda solemnidad y me llevó a su cuarto de estudio, donde nos encerramos.</p> <p>Ejemplos de inferencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ocasionaría que el joven cambiara de actitud? • ¿Quién es Browning? • ¿Por qué lo asemeja a Lázaro? • ¿Qué edad tendrá quien está contando la historia? <p>• Lectura del párrafo 2:</p> <p>2)Desde antes de su cambio no había yo entrado en aquel su cuarto de estudio. No se había modificado en nada, pero ahora me pareció más en consonancia con su dueño. Pensé por un momento que era su estancia más habitual y favorita la que le había cambiado de modo tan sorprendente.</p> <p>Ejemplos de inferencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significará que "su cuarto de estudio estaba en consonancia con su dueño"? <p>• Lectura del párrafo 3:</p> <p>3)Su antiguo asiento, aquel ancho sillón frailer, de vaqueta, con sus grandes brazos, me pareció adquirir nuevo sentido. Estaba examinándolo cuando Emilio, luego de haber cerrado cuidadosamente la puerta, me dijo, señalándomelo:—Ahí sucedió la cosa. Le miré sin comprenderle. Me hizo sentar</p>
--	---

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura por equipo, sin guía</u></p> <p>Estrategia de lectura en esta etapa:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>frente a él, en una silla que estaba al otro lado de su mesita de trabajo, se arrellanó en su sillón y empezó a temblar. Yo no sabía qué hacer. Dos o tres veces intentó empezar a hablar y otras tantas tuvo que dejarlo. Estuve a punto de rogarle que dejase su confesión, pero la curiosidad pudo en mí más que la piedad, y es sabido que la curiosidad es una de las cosas que más hacen al hombre cruel. Se quedó un momento con la cabeza entre las manos y la vista baja; se sacudió luego como quien adopta una súbita resolución, me miró fijamente y con unos ojos que no le conocía antes, empezó:</p> <p>Ejemplos de inferencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo que Emilio querrá confesarle? • ¿Por qué crees que Emilio esté consternado? • ¿Cómo te imaginas su estudio? <p>• Lectura del párrafo 4:</p> <p>4)—Bueno; tú no vas a creerme ni palabra de lo que te voy a contar, pero eso no importa. Contándotelo me libentaré de un grave peso, y me basta. No recuerdo qué le contesté, y prosiguió:</p> <p>Ejemplo de inferencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál será ese peso que Emilio siente? <p>• Lectura del párrafo 5:</p> <p>5)—Hace cosa de año y medio, meses antes del misterio, caí enfermo de terror. La enfermedad no se me conocía en nada ni tenía manifestación externa alguna, pero me hacía sufrir horriblemente. Todo me infundía miedo, y parecía envolverme una atmósfera de espanto. Presentía peligros vagos. Sentía a todas horas la presencia invisible de la muerte, pero de la verdadera muerte, es decir, del anonadamiento.</p> <p>Ejemplos de inferencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué tendrá miedo Emilio? • ¿Sus miedos serán reales o imaginarios? <p>• Lectura del párrafo 6:</p> <p>6) Despierto, ansiaba porque llegase la hora de acostarme a dormir, y una vez en la cama me sobrecogía la congoja de que</p>
--	--

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura por equipo, sin guía</u></p> <p>Estrategia de lectura en esta etapa:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>el sumo se adueñara de mí para siempre. Era una vida insoportable, terriblemente insoportable. Y no me sentía ni siquiera con resolución para suicidarme, lo cual pensaba yo entonces que sería un remedio. Llegué a temer por mi razón ...</p> <p>—¿Y cómo no consultaste con un especialista? —le dije por decirle algo.</p> <p>Ejemplos de inferencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál será el estado emocional de quien escucha a Emilio en estos momentos y qué se imaginará que le irá a contar Emilio? • Lectura del párrafo 7: 7)—Tenía miedo, como lo tenía de todo. Y este miedo fue creciendo de tal modo, que llegué a pasarme los días enteros en este cuarto y en este sillón mismo en que ahora estoy sentado, con la puerta cerrada, y volviendo a cada momento la vista atrás. Estaba seguro de que aquello no podía prolongarse y de que se acercaba la catástrofe o lo que fuese. Y en efecto llegó. ¿Cómo llegó la muerte? Aquí se detuvo un momento y pareció vacilar. —No lo sorprenda el que vacile —prosiguió— porque lo que vas a oír no me lo he dicho todavía ni a mí mismo. El miedo era ya una cosa que me oprimía por todas partes, que me ponía un dogal al cuello y amenazaba hacerme estallar el corazón y la cabeza. Llegó un día, el siete de septiembre, en que me desperté en el paroxismo del terror; sentía acorchados cuerpo y espíritu. Me preparé a morir de miedo. Me encerré como todos los días aquí, me senté donde ahora estoy sentado, y empecé a invocar a la muerte. Y es natural, llegó —advirtiéndome la mirada, añadió tristemente:— Sí, ya sé lo que piensas, pero no me importa. Y prosiguió: —A la hora de estar aquí sentado, con la cabeza entre las manos y los ojos fijos en un punto vago más allá de la superficie de esta mesa, sentí que se abría la puerta y que entraba cautelosamente un hombre. No quise levantar la mirada. Oía los golpes del corazón y apenas podía respirar. El hombre se detuvo y se quedó ahí, detrás de esa silla que ocupas, de pie, y sin duda mirándome. Cuando pasó un breve rato me decidí a levantar los ojos y mirarlo. Lo que entonces pasó por mí fue indecible; no hay para expresarlo palabra alguna en el lenguaje de los hombres que no se mueren sino una sola vez. El que estaba ahí, de pie, delante mío, era yo, yo mismo, por lo menos en imagen. Figúrate que, estando delante de un espejo, la imagen que de ti refleja en el cristal se desprende de éste, toma
--	---

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u><i>Lectura por equipo, sin guía</i></u></p> <p>Estrategia de lectura en esta etapa:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>cuerpo y se te viene encima...—Sí, una alucinación... —murmuré.—De eso ya hablaremos —dijo y siguió—: Pero la imagen del espejo ocupa la postura que ocupas y sigue tus movimientos, mientras que aquel mi yo de fuera estaba de pie, y yo, el yo de dentro de mí, estaba sentado.</p> <p>Ejemplos de inferencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué Emilio asemeja la muerte con su imagen? • ¿Cuáles serían los motivos de Emilio para invocar la muerte? <p>• Lectura del párrafo 8:</p> <p>8)Por fin el otro se sentó también, se sentó donde tú estás sentado ahora, puso los codos sobre la mesa como tú los tienes, se cogió la cabeza, como tú la tienes, y se quedó mirándome como me estás ahora mirando. Temblé sin poder remediarlo al oírle esto, y él, tristemente, me dijo:—No, no tengas también tú miedo; soy pacífico. Y siguió:—Así estuvimos un momento, mirándonos a los ojos el otro y yo, es decir, así estuve un rato mirándome a los ojos. El terror se había transformado en otra cosa muy extraña y que no soy capaz de definirte; era el colmo de la desesperación resignada. Al poco rato sentí que el suelo se me iba de debajo de los pies, que el sillón se me desvanecía, que el aire iba enrareciéndose, las cosas todas que tenía a la vista, incluso mi otro yo, se iban esfumando, y al oír al otro murmurar muy bajito y con los labios cerrados: "Emilio, Emilio", sentí la muerte. Y me morí. Yo no sabía qué hacer al oírle esto. Me dieron tentaciones de huir, pero la curiosidad venció en mí al miedo. Y él continuó:— Cuando al poco rato volví en mí, es decir, cuando al poco rato volví al otro, o sea, resucité, me encontré sentado ahí, donde tú te encuentras ahora sentado y donde el otro se había sentado antes, de codos en la mesa y cabeza entre las palmas contemplándome a mí mismo, que estaba donde ahora estoy. Mi conciencia, mi espíritu, habían pasado del uno al otro, del cuerpo primitivo a su exacta reproducción. Y me vi, o vi mi anterior cuerpo, lívido y rígido, es decir, muerto. Había asistido a mi propia muerte. Y se me había limpiado el alma de aquel extraño terror. Me encontraba triste, muy triste, abismáticamente triste, pero sereno y sin temor a nada. Comprendí que tenía que hacer algo; no podía quedar así y aquí el cadáver de mi pasado. Con toda tranquilidad reflexioné lo que me convenía hacer. Me levanté de esa silla, y,</p>
---	---

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura por equipo, sin guía</u></p> <p>Estrategia de lectura en esta etapa:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>tomándome el pulso, quiero decir, tomando el pulso al otro, me convencí de que ya no vivía. Salí del cuarto dejándolo aquí encerrado, bajé a la huerta, y con un pretexto me puse a abrir una gran zanja. Ya sabes que siempre me ha gustado hacer ejercicio en la huerta. Despaché a los criados y esperé la noche. Y cuando la noche llegó cargué a mi cadáver a costas y lo enterré en la zanja. El pobre perro me miraba con ojos de terror, pero de terror humano; era, pues, su mirada una mirada humana. Le acaricié diciéndole: no comprendemos nada de lo que pasa, amigo, y en el fondo no es esto más misterioso que cualquier otra cosa...—Me parece una reflexión demasiado filosófica para ser dirigida a un perro —le dije.—¿Y por qué? —replicó—. ¿O es que crees que la filosofía humana es más profunda que la perruna?—Lo que creo es que no lo entendería.—Ni tú tampoco, y eso que no eres perro.—Hombre, sí, yo lo entiendo.—¡Claro, y me crees loco!... Y como yo callara, añadió:—Te agradezco ese silencio. Nada odio más que la hipocresía. Y en cuanto a eso de las alucinaciones, he de decirte que todo cuanto percibimos no es otra cosa, y que no son sino alucinaciones nuestras impresiones todas. La diferencia es de orden práctico. Si vas por un desierto consumiéndote de sed y de pronto oyes el murmurar del agua de una fuente y ves el agua, todo esto no pasa de alucinación. Pero si arrimas a ella tu boca y bebes y la sed se te apaga, llamas a esta alucinación una impresión verdadera, de realidad. Lo cual quiere decir que el valor de nuestras percepciones se estima por su efecto práctico. Y por su efecto práctico, efecto que has podido observar por ti mismo, es por lo que estimo lo que aquí me sucedió y acabo de contarte. Porque tú ves bien que yo, siendo el mismo, soy, sin embargo, otro.—Esto es evidente—Desde entonces las cosas siguen siendo para mí las mismas, pero las veo con otro sentimiento. Es como si hubiese cambiado el tono, el timbre de todo. Vosotros creéis que soy yo el que he cambiado y a mí me parece que lo que ha cambiado es todo lo demás.—Como caso de psicología... —murmuré.— ¿De psicología? ¡Y de metafísica experimental!— ¿Experimental? —exclamé.—Ya lo creo. Pero aún falta algo. Ven conmigo. Salimos de su cuarto y me llevó a un rincón de la huerta. Empecé a temblar como un azogado, y él, que me observó, dijo:—¿Lo ves? ¿Lo ves? ¡También tú! ¡Ten valor, racionalista! Me percaté entonces de que llevaba un azadón consigo. Empezó a cavar con él mientras yo seguía clavado al suelo por un extraño sentimiento, mezcla de terror y de curiosidad. Al cabo de un rato se descubrió la cabeza y parte de los hombros de un cadáver humano, hecho ya casi esqueleto. Me lo señaló con el dedo diciéndome:</p>
--	---

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura por equipo, sin guía</u></p> <p>Estrategia de lectura en esta etapa:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>—¡Mírame!</p> <p>Ejemplos de inferencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿El enterrado será realmente un muerto o simbolizará algo? • ¿Cuál será la situación económica de Emilio? • ¿Cómo imaginas al amigo de Emilio; a quien está escuchado a Emilio? <p>• Lectura del párrafo 9:</p> <p>9) Yo no sabía qué hacer ni qué decir. Volvió a cubrir el hueco. Yo no me movía —Pero ¿qué te pasa, hombre? —dijo, sacudiéndome el brazo. Creí despertar de una pesadilla. Lo miré con una mirada que debió de ser el colmo del espanto.—Sí —me dijo—, ahora piensas en un crimen; es natural. ¿Pero has oído tú de alguien que haya desaparecido sin que se sepa su paradero? ¿Crees posible un crimen así sin que se descubra al cabo? ¿Me crees criminal?—Yo no creo nada —le contesté. — Ahora has dicho la verdad; tú no crees en nada y por no creer en nada no te puedes explicar cosa alguna, empezando por las más sencillas. Vosotros, los que os tenéis por cuerdos, no disponéis de más instrumentos que la lógica, y así vivís a oscuras...—Bueno —le interrumpí—, y todo esto ¿qué significa?—¡Ya salió aquello! Ya estás buscando la solución o la moraleja. ¡Pobres locos! Se os figura que el mundo es una charada o un jeroglífico cuya solución hay que hallar. No, hombre, no; esto no tiene solución alguna, esto no es ningún acertijo ni se trata aquí de simbolismo alguno. Esto sucedió tal cual te lo he contado, y, si no me lo quieres creer, allá tú. Después de que Emilio me contó esto y hasta su muerte, volví a verle muy pocas veces, porque rehuía su presencia. Me daba miedo. Continuó con su carácter mudado, pero haciendo una vida regular y sin dar el menor motivo a que se le creyese loco. Lo único que hacía era burlarse de la lógica y de la realidad. Se murió tranquilamente, de pulmonía, y con gran valor. Entre sus papeles dejó un relato circunstanciado de cuanto me había contado y un tratado sobre la alucinación. Para nosotros fue siempre un misterio la existencia de aquel cadáver en el rincón de la huerta, existencia que se pudo comprobar. En el tratado a que hago referencia sostenía, según me dijeron, que a muchas, a muchísimas personas les ocurren durante la vida sucesos trascendentales, misteriosos, inexplicables, pero que no se atreven a revelar por miedo a que se les tenga por locos.</p>
--	---

	<p>Ejemplo de inferencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Realmente Emilio estará loco o tendrá una forma de ver la vida de distinta manera? • ¿Cuál será la ocupación de Emilio? • ¿Te parece real la forma como Emilio explica la vida? <p>• Lectura del párrafo 10:</p> <p>10)"La lógica —dice— es una institución social y la que se llama locura una cosa completamente privada. Si pudiéramos leer en las almas de los que nos rodean veríamos que vivimos envueltos en un mundo de misterios tenebrosos, pero palpables".</p> <p>Ejemplos de inferencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Crees que haya mucha gente que piensa como Emilio?, ¿estás de acuerdo con ellas? • ¿Cuál es el tema del cuento? • El equipo verifica si las respuestas y las preguntas fueron adecuadas. • Socialización grupal de las respuestas.
<p>CIERRE</p> <p>Estrategia de lectura: <i>Revisión y reconstrucción de inferencias</i></p>	<p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de nuevos equipos, los alumnos comparten las inferencias que formularon con su equipo anterior. Evalúan si el tipo de preguntas que elaboró cada equipo es adecuada; propicia la elaboración de inferencias o predicciones. Un miembro de cada equipo se encargará de exponer ante el grupo las conclusiones que obtuvieron, tales como si compartieron preguntas o no, su punto de vista sobre la actividad que realizaron. • El docente debe recordar la importancia de escuchar con atención y de respetar a los compañeros que expongan. • El resto del grupo podrá intervenir con preguntas, dudas o comentarios.

Referencias bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Unamuno, Miguel de. “El que se enterró” en <i>Cuentos de mí mismo</i>. Libros Clan, Madrid, 1997.
Si quieres leer más del autor	<ul style="list-style-type: none"> • Unamuno, Miguel de. “Las tijeras” en <i>Cuentos de mí mismo</i>. Libros Clan, Madrid, 1997. • Unamuno, Miguel de. “Ver con los ojos” en <i>Cuentos de mí mismo</i>. Libros Clan, Madrid, 1997.

Rúbrica para la evaluación de la comprensión lectora

Aspectos a evaluar en la etapa de apertura	Indicadores	Porcentaje que representa para la evaluación
Actitudes que el lector presenta ante la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> Muestra interés, motivación, se siente seguro de afrontar la tarea con expectativas de éxito. 	10%
Activa los conocimientos previos.	<ul style="list-style-type: none"> Participa en la elaboración de preguntas propicias para la activación de conocimientos previos 	10%
El lector formula predicciones sobre el contenido del texto.	<ul style="list-style-type: none"> Elabora predicciones a partir del título del texto, hace comentarios o preguntas con sus compañeros, se esfuerza por realizar las actividades elaboradas para lograr este fin. El tipo de preguntas que los alumnos elaboraron son adecuadas; es decir, propician la generación de inferencias y predicciones 	20%
Aspectos a evaluar en la etapa de desarrollo	Indicadores	
Elabora y verifica las inferencias y predicciones durante la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos están atentos durante la lectura, hacen comentarios, participan para externar sus dudas y las presentan ante el equipo 	20%
	<ul style="list-style-type: none"> El tipo de preguntas que los alumnos elaboraron favorece la formulación de predicciones e inferencias. 	20%
Aspectos a evaluar en la etapa de cierre	Indicadores	
Interpretación adecuada del cuento.	<ul style="list-style-type: none"> En la exposición, el alumno: Plantea sus ideas con claridad. Uso de muletillas. Uso apropiado del léxico. Apoya su exposición con movimientos corporales y gestos. Usa un volumen adecuado de la voz, para que sus compañeros puedan escucharlo. 	20%

5.6.3. Lectura individual del cuento *Los zapatos de la princesa*

Dirigida a	<ul style="list-style-type: none"> Alumnos del primer semestre, aproximadamente de 15 a 16 años de edad, que cursan la materia de Taller de Lectura, Redacción e iniciación a la investigación Documental I del Colegio de Ciencias y Humanidades.
Unidad en la que se inserta la secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> Unidad III. Lectura y Escritura para el desempeño académico. Aprendizaje: El alumno desarrolla estrategias de lectura (hipótesis de lectura, activación de conocimientos previos, formulación de inferencias y predicciones) a través de la lectura.
Conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> Características del tipo de texto narrativo (sucesión de acciones, estructura narrativa, presencia de personajes).
Duración	<ul style="list-style-type: none"> Una sesión de dos horas.
Aprendizajes esperados	<p>Conceptuales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozca que la lectura es un proceso. <p>Procedimentales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplique estrategias lectoras que se llevan a cabo en la lectura de un texto. Reconozca el papel activo que el lector desempeña durante la lectura. Active sus conocimientos previos. Construya inferencias, hipótesis y predicciones durante la lectura. Interprete el sentido del texto literario.

	<p>Actitudinales</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valore la lectura como un medio para desarrollar sus habilidades cognitivas.
<p>Temas de la unidad</p>	<p>Hipótesis de lectura, inferencias, activación de conocimientos previos, formulación de inferencias.</p>
<p>Organización</p>	<p>Trabajo individual y grupal en la parte de apertura. Trabajo individual en la parte de desarrollo. Trabajo por equipo y grupal en la parte de cierre.</p>
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del cuento “Los zapatos de la princesa” de Guillermo Samperio.
<p>Descripción de la secuencia por etapas</p> <p>Apertura:</p> <p>Estrategia de lectura que se persigue enseñar en esta etapa:</p> <p><i>Establecer los propósitos de lectura.</i></p>	<p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se explican claramente los propósitos de la actividad, con la finalidad de que los alumnos le otorguen sentido y significado a la tarea por realizar. • <u>Objetivo:</u> Elaborar preguntas, de forma individual, que contribuyan la activación de conocimientos previos, la formulación de inferencias y predicciones.

<p>APERTURA Estrategia de lectura que se persigue enseñar en esta etapa:</p> <p><i>Elaboración de predicciones sobre el título.</i></p>	<p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor anota en el pizarrón el título del cuento, “Los zapatos de la princesa” • Posteriormente solicita que, individualmente, el alumno elaborará tres preguntas, cuyas respuestas motiven la formulación de predicciones a partir del título. <p>Ω Ejemplo de preguntas que favorezcan la formulación de predicciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué podrá tratar este cuento? • ¿Cuál será su tema? • ¿Por qué el cuento se llamará así? • ¿Quién será la princesa de la historia? <ul style="list-style-type: none"> • Socialización de las respuestas en grupo.
<p>Apertura:</p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Activación de conocimientos previos.</i></p>	<p>Actividades que se sugieren para desarrollarla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De igual forma, el profesor les pide que individualmente elaboren una pregunta que contribuya a la activación de sus conocimientos previos. <p>Ω Ejemplo de pregunta que favorezcan la activación de conocimientos previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué podré saber sobre este tema? <ul style="list-style-type: none"> • Socialización de las respuestas en grupo.
<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura individual</u></p> <p>Estrategia de lectura</p> <p><i>Elaboración de predicciones e</i></p>	<p>Lectura individual</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor brinda el texto para que, de forma individual, los alumnos escriban una o más inferencias mediante la formulación de preguntas. <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del párrafo 1: <p>1)Tengo un deseo inconfesado, lo guardo en el fondo de mi</p>

<p><i>inferencias durante la lectura.</i></p> <p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura individual</u></p> <p>Estrategia de lectura:</p> <p><i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<p>pierna derecha desde el 22 de febrero de 1974, de vez en cuando se escuchan ruidos en el sótano de esa pierna; pero no me preocupo mucho porque entiendo que mi deseo inconfesado se angustia, se desespera, y como calzo del veintidós y medio, me imagino que el deseo inconfesado es un pobre enano que no puede dar más que unos cuantos pasos de huesito a huesito del tobillo. Y creo que en un espacio tan reducido la angustia se le espiga, es entonces cuando siento que enloquece, desespera y se pone histérico como la menopáusica tía Delia. A veces pienso que es un duende cuasiforme bastante más grande que los duendes de Walt Disney y que algún día escapará de mi piecito, y no miento porque mamá ha dicho que tengo pie de princesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibles inferencias del párrafo 1: • ¿Cuál será su deseo inconfesado? • ¿Por qué asociará el pie con un duende? • ¿Qué podemos deducir de que la mamá haya dicho que el personaje tiene pie de princesa? <p>• Lectura del párrafo 2:</p> <p>2) Cuando me doy cuenta de que el deseo inconfesado se encuentra a punto de la epilepsia, necesito caminar para que se arrulle, para que se le olvide la oscuridad en donde habita (tía Delia no tiene quien la arrulle ni mucho menos nadie que le haga olvidar su oscuridad); mientras camino, muevo los dedos del pie para que el pobre enano se eche una siesta, se recueste mientras lo mezo, quizá cante una triste canción francesa y se pone a dormir mientras yo camino por cualquier calle. Luego sueño que se convierte en deseo confesado, pero su dormir casi nunca es tranquilo, le viene la pesadilla de siempre al saber que de deseo inconfesado se transformaría en una de esas tantas realidades chamagosas que andan por ahí; entonces se despierta asustado y es un duende temeroso, arrinconado bajo la uña del dedo gordo. Me golpea dos o tres veces en el peroné, para sentir que aún vive, que sigue guardado en mi pierna derecha. Cuando le vienen esos sobresaltos opino que el deseo inconfesado es un deseo inconfesado masoquista. A mí me gusta que sea así porque un deseo inconfesado vale más que dos secretos de familia escandalosos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibles inferencias del párrafo 2:
---	---

<p>DESARROLLO:</p> <p>Tipo de lectura que se realiza en esta etapa: <u>Lectura individual</u></p> <p>Estrategia de lectura: <i>Elaboración de predicciones e inferencias durante la lectura.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué querrá decir que el deseo inconfesado necesite que se arrulle para que se le olvide la oscuridad donde habita? • ¿Por qué será que si el deseo inconfesado se revela, se convertirá en una realidad chamagosa; es decir, vulgar? • ¿Qué significa que un deseo inconfesado vale más que dos secretos de familia? <ul style="list-style-type: none"> • Lectura del párrafo 3: <p>3)Para entonces ya vengo de regreso a casa, al entrar compruebo que la cortina del brocado y el piano donde toco los valeses que a tía Delia finge que le gustan y la vitrina llena de porcelana y el olor a encerrado siguen en su lugar, compruebo que no ha sucedido nada extraordinario en lo que yo estuve fuera. Después de mirar que todas las cosas tan quietas parecen inservibles me pongo triste, subo a mi recámara, me desvisto y con la desnudez al aire y al olor, me tiro sobre la cama para gimotear un rato; a veces sube mamá con su cara de apuro, me invita un cafecito o un licor cerezas Yo dejo que me invite, que pase su mano entre mis cabellos, y si se le ocurre (yo siempre anhele que se le ocurra), que me peine y me ayude a ponerme la bata y mis chinelas. Después de que se ha ido, cuando mamá piensa que me ha hecho un gran favor de sustituir al Valium, me pongo a gimotear otro poco y no puedo dormir porque mi deseo inconfesado corre y sube, gimoteando, por la pierna –ahora está bien despierto y no tiene miedo-, se entretiene tocando un bonito son con el fémur, sigue por el vientre hasta el esófago, y aunque el túnel es muy apretado, el duende se mete y se encunclilla sobre mi manzanita. Estas noches es cuando tengo insomnio y recuerdo el 22 de enero de 1974 y pienso mucho en Felipe; lo imagino de mil maneras, pero casi siempre termino detallando y aparecen muy de cerca sus labios y sus ojos negros y sus brazos extendidos y el día en que se casó con Adela; lo imagino con su traje de pingüino que me hacía gracia verlo. En ese momento recuerdo que nadie adivinaba por qué lloraba yo, porque era un lloradero de mil demonios: lloraba mamá, lloraba el abuelo, lloraban los padres de Felipe. Entonces, cuando me tocó darle el abrazo a mi cuñado y las lágrimas me llegaban hasta el bigote y resbalaban por la corbata hasta chocar contra mis pequeños bostonianos, me di cuenta de que tía Delia me miraba socarronamente y</p>
---	---

	<p>pensé que ella era la única que lo había adivinado. Pero fuera de tía Delia nadie sabía porque lloraba yo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibles inferencias del párrafo 3: • ¿Qué nos dice el entorno familiar: la cortina de brocado, el piano y el olor a encerrado? • ¿Qué nos hace pensar el que su madre le ayude a vestirse y a peinarse? • ¿Qué podemos deducir cuando dice que su deseo inconfesado recorre su cuerpo desde los pies hasta llegar a la manzanita? • ¿Qué podemos deducir cuando señala que “las lágrimas llegan hasta su bigote (...) hasta chocar con sus pequeños bostonianos? • ¿Por qué llorara quien narra el cuento?
<p>Estrategia de lectura: Verificación de inferencias.</p>	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente organiza al grupo por equipos para que comenten las inferencias que realizaron. Por equipo pueden analizar si hicieron preguntas similares o no, qué respuestas y comentarios hicieron. Para concluir, deben mencionar el tema del cuento. Posteriormente, un representante del equipo presenta sus resultados al grupo. • El profesor pide que escuchen con atención las exposiciones para que identifiquen las preguntas semejante o diferentes y comenten las ideas que resulten diferentes.
<p>Referencias bibliográficas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Samperio, Guillermo. “Los zapatos de la princesa” en <i>Cuando el tacto toma la palabra, cuentos, 1974-1999</i>. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
<p>Si quieres leer más del autor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Samperio, Guillermo. <i>Textos extraños. Cuentos</i>. México, Folios Ediciones, 1981.

Rúbrica para la evaluación de la comprensión lectora

Aspectos a evaluar en la etapa de apertura	Indicadores	Porcentaje que representa para la evaluación
Actitudes que el lector presenta ante la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> Muestra interés, motivación, se siente seguro de afrontar la tarea con expectativas de éxito. 	10%
Activa los conocimientos previos.	<ul style="list-style-type: none"> Participa en la elaboración de preguntas propicias para la activación de conocimientos previos Redacta su propia definición de amor. 	10%
El lector formula predicciones sobre el contenido del texto.	<ul style="list-style-type: none"> Elabora predicciones a partir del título del texto, hace comentarios o preguntas con sus compañeros, se esfuerza por realizar las actividades elaboradas para lograr este fin. 	20%
Aspectos a evaluar en la etapa de desarrollo	Indicadores	
Elabora y verifica las inferencias y predicciones durante la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos están atentos durante la lectura, hacen comentarios, participan para externar sus dudas y las presentan ante el equipo 	20%
	<ul style="list-style-type: none"> Elaboran preguntas dirigidas a la formulación de inferencias y predicciones 	20%
Aspectos a evaluar en la etapa de cierre	Indicadores	
Interpretación adecuada del cuento.	<ul style="list-style-type: none"> En la exposición, el alumno: Plantea sus ideas con claridad. Uso de muletillas. Uso apropiado del léxico. Apoya su exposición con movimientos corporales y gestos. Usa un volumen adecuado de la voz, para que sus compañeros puedan escucharlo. 	20%

Conclusiones

En la presentación de este trabajo, hablamos sobre los resultados que México obtuvo en las pruebas PISA; en el capítulo 1, sobre el desempeño que los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades demostraron en las pruebas EDI y en el último capítulo, sobre los datos que obtuvimos cuando en un grupo del mismo Colegio aplicamos un diagnóstico que pretendía saber los conocimientos previos que los alumnos tenían sobre estrategias de lectura.

Dicha información revela la necesidad de desarrollar trabajos encaminados a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de educación media superior. Desde mi perspectiva, una de las razones que originaron los resultados que hemos obtenido tanto en las pruebas PISA, EDI e incluso en el cuestionario diagnóstico, se debe, entre tantas razones, a la formación del profesorado.

De allí que lo que he aprendido durante la elaboración de esta tesis me resulte, con toda honestidad, de vital importancia debido a que estos conocimientos me permitirán realizar mi labor como docente con la mejor calidad posible. Me resultó muy importante comprender las metas que persigue el enfoque comunicativo porque nos deja ver que prácticas tradicionales como la simple transmisión de datos enciclopédicos, por ejemplo: saber de memoria la fecha de nacimiento y muerte de autores determinados o analizar sintácticamente una oración son prácticas docentes que deben cambiar.

El enfoque comunicativo nos permite entender que las clases de lengua y literatura no deben centrarse sólo en tales saberes, que si bien no se descartan, también se sabe que no deben ser los únicos, debido a que el enfoque comunicativo plantea como objetivo de enseñanza el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual se entiende como la capacidad que como hablantes debemos poseer para comprender y producir textos en diversas situaciones sociales.

En otras palabras, el enfoque establece .que el estudiante aprenda a utilizar la lengua ya sea de forma escrita y oral; ya sea en el rol de enunciatario o de enunciador. Se trata de que se dé cuenta de que “hace cosas con las palabras” más allá de que sepa datos como las categorías gramaticales. Se pretende, por ejemplo, que el alumno aprecie la pertinencia que tiene hacer uso de adjetivos en una descripción, que aprenda a utilizar los diferentes registros que la lengua tiene de acuerdo con la situación comunicativa en la que se encuentre.

Lo anterior se presenta como un reto mucho más grande que la simple transmisión de datos enciclopédicos, pero también como aprendizajes mucho más significativos, pues son trasladables a situaciones de la vida diaria o académica. De allí, que los planteamientos del enfoque comunicativo me parezcan reveladores para suscitar mejoras en las clases de lengua. Pero aún más, como una forma de superación personal, pues estos conocimientos me exhortan a ser una hablante más competente, porque considero que para enseñarlos, en principio, como docentes debemos tenerlos desarrollados. De manera que, la elaboración de este capítulo me permitió hacer consciencia de ello.

Además conocer los principios del constructivismo me pareció de sumo interés, ya que me resulta impresionante entender cómo es que el humano aprende, darme cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje y las aportaciones que las distintas disciplinas psicopedagógicas han dado para enriquecer estos estudios. También me llenó de asombro conocer otros factores que increíblemente intervienen en el proceso de enseñanza, tal como las expectativas del docente y la disposición del alumno para que este proceso se lleve a cabo. Esto último me resultó importante porque nos deja ver que la tarea de aprender y de enseñar es una labor que ocurre en equipo; es decir, se necesita de la participación de ambas partes para que esta tarea culmine con éxito.

De igual forma, me resultó sorprendente darme cuenta de que los postulados teóricos tanto del enfoque comunicativo, como los del constructivismo, se concretiza en los programas y planes de estudio de la asignatura de español, tanto de educación básica (primaria y secundaria), como en los programa de estudios del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación

Documental, del Colegio de Ciencias y Humanidades. Por ende, el conocimiento de dichos marcos teóricos (el constructivismo y el enfoque comunicativo) nos permite entender mejor el programa y, en consecuencia, las actividades que como docentes elaboremos para llevarlo a cabo serán mejores.

Las enseñanzas que el capítulo cuatro (La lectura) me deja son igual de importantes, porque a través de su elaboración asimilé lo que se entiende por comprensión lectora. A ésta se le concibe como las habilidades cognitivas que el lector desarrolla cuando lee. Este conocimiento me pareció revelador porque, con toda franqueza antes de estudiar esta maestría, desconocía la aplicación de tales estrategias intelectuales. Por ello considero que haberlas aprendido contribuirá para enseñarlas mejor a los alumnos, dado que en varios momentos de mi vida me comporté igual que ellos; únicamente recibía la información que leía, sin analizarla mucho, y seguía leyendo sólo porque sentía gusto de conocer historias nuevas. Pero he de decir que no fuimos lectores pasivos porque hayamos querido, sino porque no hubo personas que nos enseñaran a leer de otra forma.

Unido a lo anterior, podríamos preguntarnos ¿por qué enseñar la lectura? He de decir que a través de la realización de este trabajo, me hice consciente de que la lectura es un medio para aprender a pensar, a generar ideas, a relacionarlas con experiencias anteriores, analizarlas. En suma, la lectura es una herramienta para desarrollar habilidades cognitivas superiores, tales como la reflexión y la crítica. Habilidades que al individuo le serán necesarias para su desarrollo como persona.

Considero que estas estrategias deben ser enseñadas en la escuela. Por ello, hemos diseñado una secuencia didáctica que intenta ser una propuesta para la enseñanza de la comprensión lectora. El trabajo está dirigido a estudiantes de educación Media Superior, específicamente para el Colegio de Ciencias y Humanidades, incluso atiende una de las temáticas concretas establecidas por el programa; pero considero que también puede llevarse a cabo en otras instituciones, como en las escuelas preparatorias del gobierno del Distrito Federal, Preparatorias de la UNAM, El Colegio de Bachilleres, incluso con estudiantes de educación básica, pues la enseñanza de la lectura es un tema que

debe ocupar a todas las instituciones de nuestro país, por las razones que ya hemos expresado.

En nuestra propuesta retomamos los postulados del enfoque comunicativo: el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas (la lectura, la escritura, la escucha y el habla) y además los principios del constructivismo, que concibe el aprendizaje como un proceso donde la responsabilidad de las tareas va cediendo del docente al alumno.

De allí que hayamos establecido cuatro momentos de lectura. La lectura guiada (el maestro es quien guía a los alumnos en la construcción de significados), lectura en equipo con guía (donde un estudiante aplica las preguntas dadas por el docente), lectura en equipo sin guía (la oportunidad de cuestionar al texto recae en todo el equipo) y lectura individual (independientemente el alumno construye los significados del texto).

Atendiendo a esto, se busca enseñar al alumno a que puede ser él mismo quien interroge al texto y no se limite a sólo contestar las preguntas que se le plantean. De esta manera, se contribuye para exhortarlo a asumir su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, dado que cuando los alumnos aprenden a plantear preguntas sobre el texto, no solo están haciendo uso de su conocimiento, sino que también se están haciendo conscientes de lo que saben y de lo que no saben acerca de ese tema.

La metodología que seguimos para el diseño de esta estrategia fue la siguiente. En principio seleccionamos textos que abordaran temas interesantes para la edad (15 a 16 años) de los estudiantes a quienes está dirigida. Para conocer sus inquietudes, se puede aplicar un cuestionario diagnóstico, tal y como nosotros lo hicimos en este trabajo, o bien, también se pueden seguir las sugerencias que los especialistas ya han mencionado (Jover, Colomer). He de decir que esta etapa del trabajo fue la más difícil, pues se trataba de buscar textos atractivos para los estudiantes, pero además que fueran breves y con poca dificultad léxica, características de las que ya hemos hablado en el capítulo tres y cuatro.

Segundo, el maestro debe posicionarse en un papel de aprendiz y escribir todas las preguntas que le vayan surgiendo durante la lectura de cada párrafo. Tercero, se debe de seleccionar el tipo de preguntas que susciten el desarrollo de las habilidades cognitivas y que puedan resultar más interesantes para los alumnos ya que después de la aplicación de la primera parte de la secuencia (*Cuando fuimos niños*) nos dimos cuenta de que, después de varias preguntas en un mismo párrafo, la lectura puede parecer tediosa. Por ello recomendamos no abusar de su uso.

Asimismo, después de la aplicación de la primera parte de la secuencia, pudimos percatarnos de que el tipo de inferencias que se obtengan dependerá de la pregunta que se formule, las cuales están determinadas por las características del texto. Es decir, por ejemplo, habrá cuentos que, por su geografía, propicien más la formulación del tipo de inferencias puente que cognitivas, pero me atrevería a decir que todos los cuentos literarios suscitan el desarrollo de inferencias, la diferencia está en el tipo de inferencias que propician. De allí que se recomiende el uso del cuento literario para la enseñanza de estrategias de lectura.

De acuerdo con Vidal Abarca, Gabriel Martínez (2001), Solé (2003), Belem Morales (2007) una de las vías para propiciar el desarrollo de estrategias cognitivas, sobre todo la formulación de inferencias, es a través de la elaboración de preguntas, propuesta que en este trabajo consideramos para enseñar las estrategias lectoras.

De esta forma, después de nuestra intervención en el aula pudimos comprobar la eficiencia de dicho método para generar estrategias cognitivas (activación de conocimientos previos, predicciones e inferencias). Sin embargo, como arriba se anotó, el docente no debe exceder su uso porque en el grupo donde aplicamos la primera parte de la secuencia, observamos que después de varias preguntas que la profesora planteó en un solo párrafo, algunos estudiantes comenzaron a aburrirse.

A partir de ello, sugerimos para trabajos futuros que durante la lectura guiada el docente elabore pocas preguntas; sólo las que le permitan al alumno entender lo que pretendemos y obtenemos al formularlas. Posteriormente, en los

otros momentos de la lectura (lectura por equipo con guía, lectura por equipo sin guía y lectura individual) se recomienda la elaboración de varias preguntas. Esto con la finalidad de que el alumno identifique las que pueden resultar valiosas para la comprensión lectora y las que no contribuyen de mucho.

Por otro lado, si durante el desarrollo de la segunda parte de nuestra estrategia, las preguntas de los estudiantes no llegan a ser del tipo que deseamos (las que susciten el desarrollo de las habilidades cognitivas), no debemos tomarlo como una acción imperdonable, sino como una línea donde debe trabajarse la metacognición; es decir, propiciar espacios donde el alumno se detenga a examinar cuál es la causa que está generando la dificultad del aprendizaje y por supuesto, esto también nos ofrecerá un momento para reflexionar sobre nuestra enseñanza.

Es importante mencionar que cuando los estudiantes aprendan a desarrollar estrategias cognitivas, su uso no sólo debe limitarse en textos literarios o del área de lengua, sino que tales habilidades pueden trasladarse a textos no literarios, de cualquier disciplina. En este sentido es importante recordar que todos los profesores somos enseñantes de lengua. Con esto se propicia el desarrollo de un alumno más capaz; objetivo que como docentes, de cualquier disciplina, debemos contribuir a desarrollar.

De esta forma se hace evidente la necesidad de formar profesores comprometidos con su labor, dotados de conocimientos y de herramientas para desarrollar con mayor calidad nuestro trabajo y aún mejor para generar propuestas que susciten transformaciones en la educación. El sistema educativo de nuestro país necesita profesores preparados y comprometidos con los objetivos de educar. Es una labor difícil y si bien en el docente no se encuentra la solución a todos los males de nuestro sistema educativo, en nosotros sí está un buen inicio para empezar a generar los cambios.

ANEXO 1

CUENTOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Con los ojos cerrados

Reinaldo Arenas

1) A usted sí se lo voy a decir, porque sé que si se lo cuento, usted no se me va a reír en la cara ni me va a regañar. Pero a mi madre, no. A mamá no le diré nada, porque, de hacerlo, no dejaría de pelearme y de regañarme. Y, aunque es casi seguro que ella tendría toda la razón, no quiero oír ningún consejo ni advertencia. Porque no me gustan los consejos ni las advertencias. Por eso. Porque sé que usted no me va a decir nada, se lo digo todo.

2) Ya que solamente tengo ocho años voy todos los días a la escuela. Y aquí empieza la tragedia, pues debo levantarme bien temprano —cuando el reloj que me regaló la tía Grande Ángela sólo ha dado dos voces—, ya que la escuela está bastante lejos.

3) A eso de las seis de la mañana empieza mamá a pelearme para que me levante y ya a las siete estoy sentado en la cama y estrujándome los ojos. Entonces todo lo demás tengo que hacerlo corriendo: ponerme la ropa corriendo, llegar corriendo hasta la escuela y entrar corriendo en la fila, pues ya han tocado el timbre y la maestra está parada en la puerta.

4) Pero ayer fue diferente, ya que la tía Grande Ángela debía irse para Oriente y tenía que coger el tren antes de la siete. Y se formó un alboroto enorme en la casa, pues todos los vecinos vinieron a despedirla y mamá se puso tan nerviosa que se le cayó la olla llena de agua en el piso cuando iba a echar el agua en el colador para hacer el café, y se le quemó el pie.

5) Con aquel escándalo tan insoportable no me quedó más remedio que despertarme. Y ya que estaba despierto, pues me decidí a levantarme.

6) La tía Grande Ángela, después de muchos besos y abrazos, pudo marcharse. Y yo salí en seguida para la escuela, a pesar de que todavía era bastante temprano.

7) Hoy no tengo que ir corriendo, me dije casi sonriente. Y eché a andar, bastante despacio por cierto. Y cuando fui a cruzar la calle me tropecé con un gato que estaba acostado en el contén de la acera. Vaya lugar que escogiste para dormir, le dije, y lo toqué con la punta del pie, pero no se movió. Entonces me agaché junto a él y pude comprobar que estaba muerto. El pobre —dije—, seguramente lo arrolló alguna máquina y alguien lo tiró en ese rincón para que no lo siguieran

aplastando. Qué lástima, porque es un gato grande y de color amarillo que seguramente no tendría ningunos deseos de morirse.

8) Pero bueno: ya no tiene remedio. Y seguí andando. Como todavía era temprano, me llegué hasta la dulcería, que aunque está un poco lejos de la escuela, hay siempre dulces frescos y sabrosos. En esta dulcería hay también dos viejitas paradas a la entrada con una jaba cada una y las manos extendidas, pidiendo limosnas. Un día yo le di un medio a cada una y las dos me dijeron al mismo tiempo: «Dios te haga un santo». Eso me dio mucha risa y cogí y volví a poner otros dos medios entre aquellas dos manitas tan arrugadas y pecosas, y ellas volvieron a repetir: «Dios te haga un santo», pero ya no tenía tantas ganas de reírme. Y desde entonces, cada vez que paso por allí, ellas me miran con sus caras de pasa pícaras y no me queda más remedio que darle un medio a cada una... Pero ayer sí que no podía dar nada, ya que hasta la peseta de la merienda la gasté en tortas de chocolate, y por eso salí por la puerta de atrás, para que las viejitas no me vieran.

9) Ya sólo me faltaba cruzar el puente, caminar dos cuadras y llegar a la escuela. En el puente me paré un momento porque sentí una algarabía enorme allá abajo, en la orilla del río. Me arreguindé de la baranda y miré: un coro de muchachos de todos los tamaños tenía acorralada a una rata de agua en un rincón y la acosaban entre gritos y pedradas. La rata corría de un extremo a otro del rincón, pero no tenía escapatoria y soltaba unos chillidos estrechos y desesperados. Por fin, uno de los muchachos cogió una vara de bambú y golpeó con fuerza sobre el lomo de la rata, reventándola. Entonces todos los demás corriendo hasta donde estaba el animal, y tomándolo entre saltos de entusiasmo y gritos de triunfo, la arrojaron hasta el centro del río, pero la rata muerta no se hundió y siguió flotando boca arriba hasta perderse en la corriente. Los muchachos se fueron con la algarabía hasta otro rincón del río. Y yo también eché a andar.

10) «Caramba» —me dije— «qué fácil es caminar sobre el puente». Se puede hacer hasta con los ojos cerrados, pues a un lado tenemos las rejas que no lo dejan a uno caer en el agua, y del otro, el contén de las aceras, que nos avisan antes de que pisemos la calle. Y para comprobarlo cerré los ojos y seguí caminando. Al principio me sujetaba con una mano en la baranda del puente, pero luego ya no fue necesario. Y no se lo vaya usted a decir a mi madre, pero con los ojos cerrados uno ve muchas cosas, y hasta mejor que si los lleváramos abiertos... Lo primero que vi fue una gran nube amarillenta que brillaba unas veces más fuerte que otras, igual que el sol cuando se va cayendo entre los árboles. Entonces apreté los párpados bien duros y la nube rojiza se volvió de color azul. Pero no solamente azul, sino verde. Verde y morada. Morada brillante, como si fuese un arcoíris de esos que salen cuando ha llovido mucho y la tierra está casi ahogada de tanta agua que le ha caído de arriba. Y con los ojos cerrados me puse a pensar en las calles y en las cosas; sin dejar de andar. Y vi a mi tía Grande Ángela saliendo de la casa. Pero no con el vestido de bolas rojas que es el que siempre se pone cuando va para Oriente, sino con un vestido largo y

blanco. Y de tan alta que es, parecía un palo de teléfono envuelto en una sábana. Pero se veía bien, y seguí andando. Y me tropecé de nuevo con el gato en el contén. Pero esta vez, cuando lo rocé con la punta del pie, dio un salto y salió corriendo. Salió corriendo el gato amarillo brillante porque estaba vivo y se asustó cuando lo desperté. Y yo me reí muchísimo cuando lo vi desaparecer desmandado y con el lomo erizado que parecía que iba a soltar chispas.

11) Y seguí caminando, con los ojos, desde luego, bien cerrados. Y así fue como llegué de nuevo a la dulcería. Pero como no podía comprarme ningún dulce, pues ya me había gastado hasta la última peseta de la merienda, me conformé con mirarlos a través de la vidriera. Y estaba así, mirándolos, cuando oigo dos voces detrás del mostrados que me dicen «¿No quieres comerte algún dulce?» Y cuando alcé la cabeza vi con sorpresa que las dependientas eran las dos viejecitas que siempre estaban pidiendo limosnas a la entrada de la dulcería. Y no supe qué decir. Pero ellas parece que adivinaron mis deseos y sacaron, sonrientes, una torta grande y casi colorada hecha de chocolate y almendras. Y me la pusieron en las manos.

12) Yo me volví loco de alegría con aquella torta grande. Y salí a la calle. Cuando iba por el puente con la torta entre las manos, oí de nuevo el escándalo de los muchachos. Y con los ojos cerrados me asomé por la baranda del puente y los vi allá abajo, nadando apresurados hasta el centro del río para salvar a la rata de agua, pues la pobre parece que estaba enferma y no podía nadar. Y los muchachos sacaron a la rata del agua y la depositaron temblorosa sobre una piedra del arenal para que se oreara con el sol. Entonces los fui a llamar para que vieran hasta donde yo estaba y comiéramos todos juntos la torta de chocolate, pues, después de todo, yo sólo no me iba a poderme comer aquella torta tan grande.

13) Palabra que los iba a llamar. Y hasta levanté las manos con la torta y todo encima para que la vieran y no fueran a creer que era mentira, lo que les iba a decir, y vinieran corriendo. Pero entonces, «push», me pasó el camión casi por arriba en medio de la calle que era donde, sin darme cuenta, me había parado. Y aquí me ve usted: con las piernas blancas por el esparandrapo y el yeso. Tan blancas como las paredes de este cuarto donde sólo entran mujeres vestidas de blanco para darme un pinchazo o una pastilla, desde luego blanca. Y no crea que lo que le he contado es mentira. No vaya a pensar que porque tengo un poco de fiebre y a cada rato me quejo del dolor en las piernas estoy diciendo mentiras, porque no es así. Y si usted quiere comprobar si fue verdad, vaya al puente: que seguramente debe estar todavía, toda desparramada sobre el asfalto, la torta grande y casi colorada hecha de chocolate y almendras que me regalaron sonrientes las dos viejecitas de la dulcería.

La infancia interminable

Óscar de la Borbolla

1) Todo comenzó cuando reprobé cuarto de primaria. Manolo y mis demás compañeros se mudaron al salón de quinto con la nueva maestra, y yo permanecí como repetidor en la misma aula y hasta volví a ocupar mi antiguo asiento, pues, al formarme según mi estatura entre los que pasaban a cuarto, me tocó pupitre de siempre: el segundo, al pie de la ventana. Miré mis iniciales labradas con pluma atómica sobre la tapa de madera y, al repintarlas, me vino a la memoria el primer día de clases del año anterior. Aquella mañana me sacaron del lugar que había elegido en la fila para colocarme detrás de Manolo: yo era un poco más alto, un pelito nada más, ni te creas muy salsa. De todas maneras te gano, ¿no? A mí me la pelas, ¿quieres verlo a la salida? La Marcha de Zacatecas interrumpió nuestro encuentro. La maestra dio la orden de avanzar y, entre rodillazos y empujones, entramos en ese salón del que al parecer no habría de salir nunca.

2) Aquella vez grabé mis iniciales: era una costumbre practicada por todos en la escuela y también yo me sentía con derecho, pues, aunque existían los de quinto y sexto, yo ya gozaba de unos privilegios indiscutibles sobre los niños de años inferiores: ellos iban a conocer apenas la angustia, las vocales, los números arábigos que nunca tienen fin, las sumas y las restas, y yo, en cambio, alertado por un codazo de Manolo, me iba a extasiar en la contemplación de las medias de la maestra de cuarto que entonces era joven y se sentaba sin cerrar las piernas. Las medias estaban sujetas a sus muslos por unas ligas rojas que anillaban bajo su falda un blando túnel triangular. Mi vista fondeaba con lascivia infantil en la misteriosa desembocadura, y aquel triangulito del fondo, que cada día se ofrecía de distinto color a mis ojos, empezó a ejercer una atracción gravitatoria que concentraba todos mis pensamientos. Me sacaron de clase, me mandaron a la dirección por no saber las tablas de multiplicar, por rayar las bancas, por aventar aviones de papel, por quedarme dormido sobre el cuaderno de ciencias naturales y por figón. Aquello se convirtió en el inicio de mi amistad con Manolo y en un sueño recurrente en el que el triángulo hipnótico aparecía volando como un papalote en un cielo nocturno de sábanas y carne que mi abuela no podía descifrar ni con todos sus esfuerzos de cartomántica del tarot y sus horas de reflexión y bordado interminables.

3) Manolo y yo éramos de esos escuincles tatuados con mocos tiesos, de esos que al sentarse revientan las costuras traseras de los pantalones del diario y a quienes en época de lluvia se les mete agua en los zapatos. Ambos poníamos la

mirada triste, cuando los otros niños sacaban a relucir en el recreo sus tortas de jamón o cajeta: nosotros nos rascábamos unas bolitas de hilo y mugre en los bolsillos desfondados. No te estés rejunjuneando las verijas, me decía y yo le contestaba, es que tengo hambre. Entonces buscábamos un chamaco más chico y, con aquello de te vamos a partir la madre, a veces comíamos unas tortas de frijoles acedos rociadas con lágrimas, o no comíamos nada y yo salía con el estómago desinflado por un puñetazo y Manolo tenía que correr al baño a echarse agua en la cara para frenarse la hemorragia de la nariz.

4) Así se me pasó aquel primer cuarto año de primaria, haciendo quebrados y divisiones. Una noche memoricé las capitales de África y los principales ríos que inundaban de grecas mi mapa escolar, y me imaginé el sinfín de lagartos, caimanes y cocodrilos, muertos por Tarzán, que flotarían sobre las veloces corrientes del continente negro con la panza amarillenta para arriba y las colas, medio hundidas, arando el agua. Pero de nada me sirvió recordar esos extraños nombres en la clase, pues el prodigioso Hombre Mono que platicaba con los elefantes y de liana en liana recorría la interminable jungla, se convirtió de pronto en un inexistente personaje de cuento en mitad de las risotadas de la maestra y de los compañeros. Sólo Manolo no se burló y, aunque después no quiso admitir que él también lo creía, los dos comenzamos a desahogar nuestro desencanto en las paredes de los baños: ahí garabateábamos con gis unos dibujos y unas frases obscenas que sumarizaban nuestros desacuerdos y fulminaban a nuestros enemigos.

5) Por esos excusados pasaba todo el mundo, y el golpe de nuestros letreros soeces era tan certero que nadie podía hacerse el desentendido: ofendíamos el orgullo del director, atentábamos contra el pudor de la maestra, contrapunteábamos a los compañeros armando intrigas y enredando los ánimos que día con día se iban caldeando hasta que se desataban en verdaderas batallas campales, en las que el vas a ver a la salida se transformaba en un frenesí de palos y botellas que revoloteaban y de cinturones que relampagueaban en el aire revuelto con estoperoles y hebillas de latón rematadas con cuernos de cobre. Los más pequeños sucumbían tragándose sus lágrimas y los más grandes eran descalabrados por piedras arrojadas desde el anonimato de la venganza en cuyas trincheras normalmente nos ocultábamos nosotros. Después de la trifulca, el director expulsó a quienes supuso los cabecillas, mandó arrancar las puertas de los excusados y ahí plantó de fijo a uno de los prefectos que tuvo que aceptar impregnarse de aquella pestilencia de orines rancios y mierda fermentada que habría de poner fin a sus sueños de seductor de sirvientas en aras de la disciplina y el orden que había jurado preservar. Desde entonces, todos tuvimos que cagar vigilados y a Manolo y a mí se nos acabó el placer clandestino de sembrar insidias en las letrinas; aunque los pleitos y los descalabrados prosiguieron con idéntica violencia y con la misma regularidad irremediable.

6) Por las tardes, mi abuela me lanzaba a la calle: era necesario que sus clientas pudieran asomarse en paz a las claves de sus destinos cifrados en las cartas;

quemaba incienso para disimular el olor a guisado que apestaba la estancia. El mantelito ahulado de la mesa del comedor, donde por la mañana picaba ajos, calabazas, papas, zanahorias o cebollas, era sustituido por una carpeta de terciopelo lila sobre la que desplegaba los triunfos del tarot: esos arcanos mayores y menores que yo me sabía de memoria a fuerza de calcarlos en papel de China y que luego iluminaba con crayones. Largo de aquí y no vuelvas antes de las nueve. A los niños debe darles el sereno de la intemperie para que crezcan sanos; pero abuela, mi tarea. Qué tarea ni que ocho cuartos: eres de lo que el diablo apartó y no se lo llevó por malo. Lo que quieres es estar aquí jorobando. Y era verdad: entre las mujeres que visitaban el departamento había a veces muchachas que despedían unos aromas como de serafines mustios; se sentaban de espaldas al pasillo y cerraban los ojos para que mi abuela leyera en sus párpados lo que ellas no atinaban a ver. A mí me gustaba acercarme en silencio por detrás y aspirarles el cuello; pero mi abuela levanta su rama de membrillo: Es una varita mágica, decía y me amenazaba agitándola.

7) A esas horas, Manolo ya había cubierto su cuota de cintarazos por juntarse conmigo, que era un mocoso malo con una abuela loca y por malcontestar y por no querer lavar los platos y porque vas a reprobar el año y vas a matarme de un coraje, a mí, a tu madre que tanto se ha sacrificado por ti; pero ya te me estás metiendo en tu cuarto a estudiar que voy a ver la tele y más te vale no hacer ruido: te lo advierto. Yo silbaba y Manolo se descolgaba por el tubo del desagüe a la azotehuela. Nos íbamos a vagar por los andenes de la estación ferroviaria. Colocábamos clavos sobre los rieles fríos y en el acto se convertían en espaditas que saltaban al paso de las ruedas de los trenes como lancetas de metal ardientes que saltaban al paso de las ruedas de los trenes como lancetas de metal ardiente. Eran tardes en que las piedras se hacían talco, y de las que volvíamos de noche a nuestras casas con las bolsas repletas de corcholatas aplanadas que dejábamos caer par ir formando una estela de lunares plateados. Hablábamos de todo: del dinero que ganaríamos al día siguiente vendiendo en la escuela los clavos como navajas, de cuando el futuro nos hiciera grandes, de treparnos a un vagón e irnos muy lejos, de que la luna era fosforescente, del triangulito de la maestra, del pañuelo con el que el prefecto se tapaba la nariz, del carrazo que iba pasando, de las mariposas negras que anuncian la muerte, de qué harías tú si se te apareciera un espanto, yo le aventaría una piedra, y si no le das, pues le pediría perdón y le preguntaría qué hay en el más allá. Entonces hacíamos un pacto: Si me muero primero, vengo y te lo cuento todo. No, mejor me dejas tranquilo. No le saques, total, somos amigos, ¿no?

8) Éramos muy amigos. No hubo un solo día de ese lejano cuarto año de primaria que ya fuera en la escuela o en la panadería, donde cada noche comprábamos el pan de nuestros respectivos vasos de leche, o entre los rieles o en la fuente de la glorieta donde chaplaleábamos hasta que el agente de tránsito nos perseguía con mentadas de madre y escuincles cabrones, váyanse a nadar a la chingada, que no nos viéramos, que no buscáramos un momento para planear y establecer lo que sería la vida. Éramos los hermanos inseparables que no teníamos y, sin embargo,

cuando reprobé por primera vez cuarto, las cosas comenzaron a desajustarse: Manolo ya no era mi compañero de banca, sino el amigo del recreo, el del fugaz regreso a casa, el de tareas complicadísimas, pues en quinto se aprenden palabras de dos o más acentos ortográficos, multiplicaciones de hasta 32 cifras y es necesario memorizar los ríos y capitales de todos los países de Venus, Marte, Júpiter, Saturno. Nos seguíamos viendo, pero ya no era igual. Yo quería volver a las majaderías en los excusados, pues el director había cambiado al prefecto a la azotea que era el nuevo sitio de pleitos; pero a Manolo le pareció una chiquillada: eran preferibles los torneos de masturbación, el campeonato de semen a distancia y el tiro al blanco sobre revistas. Nuestras afinidades se iban borrando: lo invitaba a la estación de trenes a esperar que las ruedas aplanaran nuestros clavos; pero eso era peligroso: podían saltar, picarnos un ojo, descarrillar el tren; era preferible ir a la casa de un compañero suyo que tenía unas primas que están mejor que andarse asomando entre las piernas de tu maestra de cuarto: a éstas las podemos tocar, ya verás, no le hace que estés chaparro; pero si yo era más alto que tú; sí, pero no has crecido, mira, me llegas a la oreja. Ya ni siquiera compartíamos la superstición que nos hacía caer con tal de no pisar de lleno las rayas del pavimento, ni volvimos a contar los 123 pasos que había entre nuestras casas.

9) A veces, cansado de silbar, tocaba a su puerta, pero ya se había ido, ya no estés molestando, Manolo se fue con su compañero de quinto a hacer la tarea. Yo volvía al departamento donde la abuela frotaba el contorno de una señora con un huevo y unas plumas de pato salvaje. La señora soltaba un grito cuando rompía el huevo en un plato previamente impregnado con anilina negra. Con esto se va a curar: esconda esta pluma debajo de la almohada de su marido y despreocúpese. Yo seguía derecho a la recámara, me ponía contra la pared y con una regla señalaba mi estatura; pero la marca siempre daba en el mismo lugar, así que arribaba la mecedora y me sentaba a ver por la ventana el cubo de luz que muy lentamente se iba oscureciendo hasta que la abuela venía y me regañaba por estar ahí como un idiota espiando a los vecinos. A tu edad hay que salir a correr a la calle. Hoy no te dio el sereno, ni siquiera has ido por el pan. Oye, abuela, ¿por qué no crezco? Todo a su tiempo, ya crecerás; todavía estás chico. Merendábamos. Y mientras yo me perdía en las sombras del sueño, ella cuchicheaba unas canciones de su juventud. Casi nunca dormía, la noche entera se le iba en bordar hojitas, pájaros o mariposas sobre unos trozos de manta cruda que tensaba con los aros enormes de unas panderetas que habían sobrevivido como únicos vestigios de su pasado de gitana y cantante. Bordaba tanto que tenía completamente cubiertas las paredes sin que hubiera un solo espacio libre en aquella jungla de plantas de hilaza y de pájaros errantes que capturaba en el respunte. Al amanecer estaba medio muerta con la nariz hundida en su jardín de trapos y apenas agarrada de la vida con un último hilván hecho de prisa.

10) Para mí cada día era igual a los otros, como si un sello los estuviera imprimiendo en contra de mis ambiciones. Volví a reprobado por segunda vez cuarto y luego por tercer y por cuarta vez. Manolo, en cambio, había pasado al segundo año de secundaria. Ya casi no nos llevábamos, es cierto; pero yo le

seguía la pista para saber cómo estaba desarrollándose mi vida, aunque no fuera la mía sino la suya, pues la mía se había quedado detenida sin que nadie aparte de mí se diera cuenta. Mi estatura se mantenía invariable; a Manolo se le notaba el bozo. Yo seguía pintarrajeando en las paredes de los baños unos letreros que sólo eran un poco más amargos que la primera vez; él, sin embargo, usaba su uniforme de secundaria con ademanes satisfechos. Yo seguía haciendo espaditas en la vía del tren y él tenía una navaja auténtica con sacacorchos y varias hojas afiladas que giraban como una hélice perfecta cuando la arrojaba contra un árbol. En mi escuela, en mi salón de cuarto, los nuevos compañeros llegaban y se iban a quinto, a sexto, a no se sabía dónde; los niños de segundo, a los que les quitaba su torta en el recreo, el día menos pensado eran mayores que yo y me alcanzaban para desquitarse; venían a ajustar cuentas por lo que me hiciste hace unos años, a ver si ahora puedes con uno de tu talla y me soltaban una bofetada que me hacía morir de vergüenza, pues sabía que eran menores que yo, aunque les llegara al hombro o debajo de la barbilla, aunque siguiera con mi cara de niño y ellos mostraran ya los arrogantes signos de su pubertad recién estrenada.

11) En mi casa todo seguía idéntico: la misma recámara, la misma carpeta lila con los naipes, el vete a la calle y no estés jorobando, la regla apoyada en la marca de mi estatura de siempre, los bordados viejos y amarillentos que la abuela sustituía con otros blancos y nuevos, la mecedora junto a la ventana por donde espiaba a los vecinos, mis esfuerzos estériles por no pisar las rayas del pavimento, las clientas de la abuela con sus ojos asombrados ante el milagro de las barajas que anuncian enfermedades o viajes, hombres rubios o morenos. Todo era puntual, desesperante, cíclico, previsible: hasta en los sueños se repetía mi itinerario. En las tardes me encaminaba por calles opuestas a mi rutina, pero regresaba de noche con los bolsillos llenos de corcholatas aplanadas y, al mirar hacia atrás, descubría la silueta de la estación ferroviaria donde al parecer había estado. Sólo hubo un cambio en ese entonces: murió la mamá de Manolo y él se fue con unos tíos que vivían cerca de la preparatoria en la que iba a estudiar cuando terminara la secundaria. Aquella vez tuve la sensación de quedarme hueco, como sin horizontes; sin embargo, muy pronto comprendí que la nueva ausencia de Manolo no modificaba en lo absoluto las horas estancadas en los mesabancos de mi salón de cuarto, ni mi solitario vagar vespertino que concluía en la merienda y se lo dije a la abuela. Búscate otros amigos, chicos de tu edad; pero abuela, Manolo y yo éramos de la misma edad. Tonterías: él siempre fue más grande. No abuela, los dos estábamos en cuarto. Sí, pero tú no pasaste de año. Pero abuela. Entonces, ¿sí pasaste? No abuela. Ya ves, él siempre fue más grande que tú; ahora tómate la leche que ya es hora de que te vayas a la cama, y se ponía a bordar: en este trapo unas flores, en este otro las raíces de un árbol; aquí el sol y allá una luna brillante.

12) Al principio, el saber que no había de encontrar nunca más a Manolo aumentó el hueco de las tardes, el precipicio de las vías del tren, el fugarse de los vagones enganchados a las locomotoras que escapaban rugiendo de la estación. ¿A dónde

irían tantos trenes?, ¿y esos clavitos aplanados, a quién venderlos? Con las semanas, Manolo fue disolviéndose en una mecánica de hábitos y, a fuerza de no obtener contestación a mi falta de crecimiento, terminé por olvidar las lastimosas mediciones que siempre daban en la misma marca de la pared y en las mismas respuestas de la abuela. Con Manolo desapareció mi única referencia de cambio y crecimiento.

13) Me acostumbré a mi salón de cuarto, me acostumbré a entrar a hurtadillas en la casa para sentarme a ver a los vecinos; mi abuela se acostumbró a que regresara temprano, a que no me diera el sereno de intemperie; el agente de tránsito se acostumbró a que me bañara en la fuente los días de calor; la maestra, a mandarme a la dirección por rayar en la banca mis iniciales; yo me acostumbré a su triángulo hipnótico; ella, a que le observara las piernas; los niños de años inferiores se acostumbraron a esperar su venganza y yo me acostumbré a su venganza cuando se volvían grandes, hasta que un día, en el que comenzaba un nuevo año escolar y yo estaba en la fila, como siempre, aguardando la Marcha de Zacatecas y dando y recibiendo empujones, la maestra me fue a sacar del sitio que había elegido en la cola y me formó detrás de un niño idéntico a Manolo y que se llamaba Manolo. Creí que estaba soñando, o más bien que por fin despertaba de la pesadilla, pero aquel niño no era Manolo, sino el hijo de un señor llamado Manuel que, por nostalgia, lo había inscrito en esa escuela precisamente en cuarto.

El que se enterró

Miguel de Unamuno

1)Era extraordinario el cambio de carácter que sufrió mi amigo. El joven, dicharachero y descuidado, habíase convertido en un hombre triston, taciturno y escrupuloso. Sus momentos de abstracción eran frecuentes y durante ellos parecía como si su espíritu viajase por caminos de otro mundo. Uno de nuestros amigos, lector y descifrador asiduo de Browning, recordando la extraña composición en que éste nos habla de la vida de Lázaro después de resucitado, solía decir que el pobre Emilio había visitado la muerte. Y cuantas inquisiciones emprendimos para adivinar la causa de aquel misterioso cambio de carácter fueron inquisiciones infructuosas. Pero tanto y tanto le apreté y con tal insistencia cada vez, que por fin un día, dejando transparentar el esfuerzo que cuesta una resolución costosa y muy combatida, me dijo de pronto: "Bueno, vas a saber lo que me ha pasado, pero le exijo, por lo que le sea más santo, que no se lo cuentes a nadie mientras yo no vuelva a morirme". Se lo prometí con toda solemnidad y me llevó a su cuarto de estudio, donde nos encerramos.

2)Desde antes de su cambio no había yo entrado en aquel su cuarto de estudio. No se había modificado en nada, pero ahora me pareció más en consonancia con su dueño. Pensé por un momento que era su estancia más habitual y favorita la que le había cambiado de modo tan sorprendente.

3)Su antiguo asiento, aquel ancho sillón frailer, de vaqueta, con sus grandes brazos, me pareció adquirir nuevo sentido. Estaba examinándolo cuando Emilio, luego de haber cerrado cuidadosamente la puerta, me dijo, señalándome:—Ahí sucedió la cosa. Le miré sin comprenderle. Me hizo sentar frente a él, en una silla que estaba al otro lado de su mesita de trabajo, se arrellanó en su sillón y empezó a temblar. Yo no sabía qué hacer. Dos o tres veces intentó empezar a hablar y otras tantas tuvo que dejarlo. Estuve a punto de rogarle que dejase su confesión, pero la curiosidad pudo en mí más que la piedad, y es sabido que la curiosidad es una de las cosas que más hacen al hombre cruel. Se quedó un momento con la cabeza entre las manos y la vista baja; se sacudió luego como quien adopta una súbita resolución, me miró fijamente y con unos ojos que no le conocía antes, y empezó:

4)—Bueno; tú no vas a creerme ni palabra de lo que te voy a contar, pero eso no importa. Contándotelo me libentaré de un grave peso, y me basta. No recuerdo qué le contesté, y prosiguió:

5)—Hace cosa de año y medio, meses antes del misterio, caí enfermo de terror. La enfermedad no se me conocía en nada ni tenía manifestación externa alguna, pero me hacía sufrir horriblemente. Todo me infundía miedo, y parecía envolverme

una atmósfera de espanto. Presentía peligros vagos. Sentía a todas horas la presencia invisible de la muerte, pero de la verdadera muerte, es decir, del anonadamiento.

6)Despierto, ansiaba porque llegase la hora de acostarme a dormir, y una vez en la cama me sobrecogía la congoja de que el sumo se adueñara de mí para siempre. Era una vida insostenible, terriblemente insostenible. Y no me sentía ni siquiera con resolución para suicidarme, lo cual pensaba yo entonces que sería un remedio. Llegué a temer por mi razón ...

—¿Y cómo no consultaste con un especialista? —le dije por decirle algo.

7)—Tenía miedo, como lo tenía de todo. Y este miedo fue creciendo de tal modo, que llegué a pasarme los días enteros en este cuarto y en este sillón mismo en que ahora estoy sentado, con la puerta cerrada, y volviendo a cada momento la vista atrás. Estaba seguro de que aquello no podía prolongarse y de que se acercaba la catástrofe o lo que fuese. Y en efecto llegó. ¿Cómo llegó la muerte? Aquí se detuvo un momento y pareció vacilar. —No lo sorprenda el que vacile —prosiguió—porque lo que vas a oír no me lo he dicho todavía ni a mí mismo. El miedo era ya una cosa que me oprimía por todas partes, que me ponía un dogal al cuello y amenazaba hacerme estallar el corazón y la cabeza. Llegó un día, el siete de septiembre, en que me desperté en el paroxismo del terror; sentía acorchados cuerpo y espíritu. Me preparé a morir de miedo. Me encerré como todos los días aquí, me senté donde ahora estoy sentado, y empecé a invocar a la muerte. Y es natural, llegó —advirtiéndome la mirada, añadió tristemente:— Sí, ya sé lo que piensas, pero no me importa. Y prosiguió: —A la hora de estar aquí sentado, con la cabeza entre las manos y los ojos fijos en un punto vago más allá de la superficie de esta mesa, sentí que se abría la puerta y que entraba cautelosamente un hombre. No quise levantar la mirada. Oía los golpes del corazón y apenas podía respirar. El hombre se detuvo y se quedó ahí, detrás de esa silla que ocupas, de pie, y sin duda mirándome. Cuando pasó un breve rato me decidí a levantar los ojos y mirarlo. Lo que entonces pasó por mí fue indecible; no hay para expresarlo palabra alguna en el lenguaje de los hombres que no se mueren sino una sola vez. El que estaba ahí, de pie, delante mío, era yo, yo mismo, por lo menos en imagen. Figúrate que, estando delante de un espejo, la imagen que de ti refleja en el cristal se desprende de éste, toma cuerpo y se te viene encima...—Sí, una alucinación... —murmuré.—De eso ya hablaremos —dijo y siguió—: Pero la imagen del espejo ocupa la postura que ocupas y sigue tus movimientos, mientras que aquel mi yo de fuera estaba de pie, y yo, el yo de dentro de mí, estaba sentado.

8)Por fin el otro se sentó también, se sentó donde tú estás sentado ahora, puso los codos sobre la mesa como tú los tienes, se cogió la cabeza, como tú la tienes, y se quedó mirándome como me estás ahora mirando. Temblé sin poder remediarlo al oírle esto, y él, tristemente, me dijo:—No, no tengas también tú miedo; soy pacífico. Y siguió:—Así estuvimos un momento, mirándonos a los ojos el otro y yo, es decir, así estuve un rato mirándome a los ojos. El terror se había

transformado en otra cosa muy extraña y que no soy capaz de definirte; era el colmo de la desesperación resignada. Al poco rato sentí que el suelo se me iba de debajo de los pies, que el sillón se me desvanecía, que el aire iba enrareciéndose, las cosas todas que tenía a la vista, incluso mi otro yo, se iban esfumando, y al oír al otro murmurar muy bajito y con los labios cerrados: "Emilio, Emilio", sentí la muerte. Y me morí. Yo no sabía qué hacer al oírle esto. Me dieron tentaciones de huir, pero la curiosidad venció en mí al miedo. Y él continuó:—Cuando al poco rato volví en mí, es decir, cuando al poco rato volví al otro, o sea, resucité, me encontré sentado ahí, donde tú te encuentras ahora sentado y donde el otro se había sentado antes, de codos en la mesa y cabeza entre las palmas contemplándome a mí mismo, que estaba donde ahora estoy. Mi conciencia, mi espíritu, habían pasado del uno al otro, del cuerpo primitivo a su exacta reproducción. Y me vi, o vi mi anterior cuerpo, lívido y rígido, es decir, muerto. Había asistido a mi propia muerte. Y se me había limpiado el alma de aquel extraño terror. Me encontraba triste, muy triste, abismáticamente triste, pero sereno y sin temor a nada. Comprendí que tenía que hacer algo; no podía quedar así y aquí el cadáver de mi pasado. Con toda tranquilidad reflexioné lo que me convenía hacer. Me levanté de esa silla, y, tomándome el pulso, quiero decir, tomando el pulso al otro, me convencí de que ya no vivía. Salí del cuarto dejándolo aquí encerrado, bajé a la huerta, y con un pretexto me puse a abrir una gran zanja. Ya sabes que siempre me ha gustado hacer ejercicio en la huerta. Despaché a los criados y esperé la noche. Y cuando la noche llegó cargué a mi cadáver a costas y lo enterré en la zanja. El pobre perro me miraba con ojos de terror, pero de terror humano; era, pues, su mirada una mirada humana. Le acaricié diciéndole: no comprendemos nada de lo que pasa, amigo, y en el fondo no es esto más misterioso que cualquier otra cosa...—Me parece una reflexión demasiado filosófica para ser dirigida a un perro —le dije.—¿Y por qué? —replicó—. ¿O es que crees que la filosofía humana es más profunda que la perruna?—Lo que creo es que no lo entendería.—Ni tú tampoco, y eso que no eres perro.—Hombre, sí, yo lo entiendo.—¡Claro, y me crees loco!... Y como yo callara, añadió:—Te agradezco ese silencio. Nada odio más que la hipocresía. Y en cuanto a eso de las alucinaciones, he de decirte que todo cuanto percibimos no es otra cosa, y que no son sino alucinaciones nuestras impresiones todas. La diferencia es de orden práctico. Si vas por un desierto consumiéndote de sed y de pronto oyes el murmurar del agua de una fuente y ves el agua, todo esto no pasa de alucinación. Pero si arrimas a ella tu boca y bebes y la sed se te apaga, llamas a esta alucinación una impresión verdadera, de realidad. Lo cual quiere decir que el valor de nuestras percepciones se estima por su efecto práctico. Y por su efecto práctico, efecto que has podido observar por ti mismo, es por lo que estimo lo que aquí me sucedió y acabo de contarte. Porque tú ves bien que yo, siendo el mismo, soy, sin embargo, otro.—Esto es evidente—Desde entonces las cosas siguen siendo para mí las mismas, pero las veo con otro sentimiento. Es como si hubiese cambiado el tono, el timbre de todo. Vosotros creéis que soy yo el que he cambiado y a mí me parece que lo que ha cambiado es todo lo demás.—Como caso de psicología... —murmuré.—¿De psicología? ¡Y de metafísica experimental!—¿Experimental? —exclamé.—Ya lo creo. Pero aún falta algo. Ven conmigo. Salimos de su cuarto y me llevó a un rincón de la huerta.

Empecé a temblar como un azogado, y él, que me observó, dijo:—¿Lo ves? ¿Lo ves? ¡También tú! ¡Ten valor, racionalista! Me percaté entonces de que llevaba un azadón consigo. Empezó a cavar con él mientras yo seguía clavado al suelo por un extraño sentimiento, mezcla de terror y de curiosidad. Al cabo de un rato se descubrió la cabeza y parte de los hombros de un cadáver humano, hecho ya casi esqueleto. Me lo señaló con el dedo diciéndome:

—¡Mírame!

9) Yo no sabía qué hacer ni qué decir. Volvió a cubrir el hueco. Yo no me movía — Pero ¿qué te pasa, hombre? —dijo, sacudiéndome el brazo. Creí despertar de una pesadilla. Lo miré con una mirada que debió de ser el colmo del espanto.—Sí — me dijo—, ahora piensas en un crimen; es natural. ¿Pero has oído tú de alguien que haya desaparecido sin que se sepa su paradero? ¿Crees posible un crimen así sin que se descubra al cabo? ¿Me crees criminal?—Yo no creo nada —le contesté. —Ahora has dicho la verdad; tú no crees en nada y por no creer en nada no te puedes explicar cosa alguna, empezando por las más sencillas. Vosotros, los que os tenéis por cuerdos, no disponéis de más instrumentos que la lógica, y así vivís a oscuras...—Bueno —le interrumpí—, y todo esto ¿qué significa?—¡Ya salió aquello! Ya estás buscando la solución o la moraleja. ¡Pobres locos! Se os figura que el mundo es una charada o un jeroglífico cuya solución hay que hallar. No, hombre, no; esto no tiene solución alguna, esto no es ningún acertijo ni se trata aquí de simbolismo alguno. Esto sucedió tal cual te lo he contado, y, si no me lo quieres creer, allá tú. Después de que Emilio me contó esto y hasta su muerte, volví a verle muy pocas veces, porque rehuía su presencia. Me daba miedo. Continuó con su carácter mudado, pero haciendo una vida regular y sin dar el menor motivo a que se le creyese loco. Lo único que hacía era burlarse de la lógica y de la realidad. Se murió tranquilamente, de pulmonía, y con gran valor. Entre sus papeles dejó un relato circunstanciado de cuanto me había contado y un tratado sobre la alucinación. Para nosotros fue siempre un misterio la existencia de aquel cadáver en el rincón de la huerta, existencia que se pudo comprobar. En el tratado a que hago referencia sostenía, según me dijeron, que a muchas, a muchísimas personas les ocurren durante la vida sucesos trascendentales, misteriosos, inexplicables, pero que no se atreven a revelar por miedo a que se les tenga por locos.

10)"La lógica —dice— es una institución social y la que se llama locura una cosa completamente privada. Si pudiéramos leer en las almas de los que nos rodean veríamos que vivimos envueltos en un mundo de misterios tenebrosos, pero palpables".

Los zapatos de la princesa

Guillermo Samperio

1) Tengo un deseo inconfesado, lo guardo en el fondo de mi pierna derecha desde el 22 de febrero de 1974, de vez en cuando se escuchan ruidos en el sótano de esa pierna; pero no me preocupo mucho porque entiendo que mi deseo inconfesado se angustia, se desespera, y como calzo del veintidós y medio, me imagino que el deseo inconfesado es un pobre enano que no puede dar más que unos cuantos pasos de huesito a huesito del tobillo. Y creo que en un espacio tan reducido la angustia se le espiga, es entonces cuando siento que enloquece, desespera y se pone histérico como la menopáusica tía Delia. A veces pienso que es un duende cuasiforme bastante más grande que los duendes de Walt Disney y que algún día escapará de mi piecito, y no miento porque mamá ha dicho que tengo pie de princesa.

2) Cuando me doy cuenta de que el deseo inconfesado se encuentra a punto de la epilepsia, necesito caminar para que se arrulle, para que se le olvide la oscuridad en donde habita (tía Delia no tiene quien la arrulle ni mucho menos nadie que le haga olvidar su oscuridad); mientras camino, muevo los dedos del pie para que el pobre enano se eche una siesta, se recueste mientras lo mezo, quizá cante una triste canción francesa y se pone a dormir mientras yo camino por cualquier calle. Luego sueño que se convierte en deseo confesado, pero su dormir casi nunca es tranquilo, le viene la pesadilla de siempre al saber que de deseo inconfesado se transformaría en una de esas tantas realidades chamagosas que andan por ahí; entonces se despierta asustado y es un duende temeroso, arrinconado bajo la uña del dedo gordo. Me golpea dos o tres veces en el peroné, para sentir que aún vive, que sigue guardado en mi pierna derecha. Cuando le vienen esos sobresaltos opino que el deseo inconfesado es un deseo inconfesado masoquista. A mí me gusta que sea así porque un deseo inconfesado vale más que dos secretos de familia escandalosos.

3) Para entonces ya vengo de regreso a casa, al entrar compruebo que la cortina del brocado y el piano donde toco los vales que a tía Delia finge que le gustan y la vitrina llena de porcelana y el olor a encerrado siguen en su lugar, compruebo que no ha sucedido nada extraordinario en lo que yo estuve fuera. Después de mirar que todas las cosas tan quietas parecen inservibles me pongo triste, subo a mi recámara, me desvisto y con la desnudez al aire y al olor, me tiro sobre la cama para gimotear un rato; a veces sube mamá con su cara de apuro, me invita un cafecito o un licor cerezas Yo dejo que me invite, que pase su mano entre mis cabellos, y si se le ocurre (yo siempre anhelo que se le ocurra), que me peine y me ayude a ponerme la bata y mis chinelas. Después de que se ha ido, cuando mamá piensa que me ha hecho un gran favor de sustituir al Valium, me pongo a gimotear otro poco y no puedo dormir porque mi deseo inconfesado corre y sube, gimoteando, por la pierna –ahora está bien despierto y no tiene miedo-, se entretiene tocando un bonito son con el fémur, sigue por el vientre hasta el esófago, y aunque el túnel es muy apretado, el duende se mete y se encunclilla

sobre mi manzanita. Estas noches es cuando tengo insomnio y recuerdo el 22 de enero de 1974 y pienso mucho en Felipe; lo imagino de mil maneras, pero casi siempre termino detallando y aparecen muy de cerca sus labios y sus ojos negros y sus brazos extendidos y el día en que se casó con Adela; lo imagino con su traje de pingüino que me hacía gracia verlo. En ese momento recuerdo que nadie adivinaba por qué lloraba yo, porque era un lloradero de mil demonios: lloraba mamá, lloraba el abuelo, lloraban los padres de Felipe. Entonces, cuando me tocó darle el abrazo a mi cuñado y las lágrimas me llegaban hasta el bigote y resbalaban por la corbata hasta chocar contra mis pequeños bostonianos, me di cuenta de que tía Delia me miraba socarronamente y pensé que ella era la única que lo había adivinado. Pero fuera de tía Delia nadie sabía porque lloraba yo.

ANEXO 2

LOS TEXTOS QUE ESCRIBIERON LOS ALUMNOS

A continuación se presentan algunos textos descriptivos que obtuvimos después de la aplicación de la primera parte de la secuencia didáctica que en este trabajo se presentó.

Con la intención de que la transcripción fuera exacta, este material no tiene correcciones del profesor.

<p>Descripción de los alumnos:</p> <p>Es un niño de 8 años que le gusta mucho fantasiar, ilusionarse y que tiene buenos sentimientos. Considero que uno de sus defectos fue haber creído sus ilusiones es decir, siguió viviendo en su imaginación y por consecuencia está en un hospital. Una de sus virtudes fue haber cambiado esa realidad por su fantasía</p> <p>En parte, me siento identificado con el personaje, ya que a mi también me gusta fantasear, aunque estoy consciente de que no hay que abandonar esa realidad.</p>
<p>El protagonista era alegre y no se preocupaba por la realidad además de ser muy imaginativo. Era lento porque no se apuraba para ir a la escuela, cariñoso porque quería a los animales y amable porque respetaba y quería a las viejitas. Me identifico con él porque a mi me gusta mucho imaginar.</p>
<p>El niño del cuento me imagino que tenía muchos sueños, pero por esos sueños se dejó llevar hasta perderse de la realidad y terminó en el hospital. Tenía buenos sentimientos, era bueno.</p> <p>No me identifico con el protagonista porque se siguió en su mundo y no se dio cuenta a la realidad y no me parece esta acción que tomó al menos yo no haría tal cosa.</p>
<p>Bueno, yo pienso que el protagonista es como cualquier niño abra cosas que le gusten y que no, pero más que eso, como cualquiera le gustaría cambiar todo lo que no le gustó.</p> <p>Si me identifico con el personaje quien no llegaría a imaginar tanto o quien no ha creído lo que imagina.</p>
<p>Expresa una actitud de un niño de esa edad, quiere cambiar al mundo imaginando un mundo mejor. Mostró una imaginación muy grande y profunda ya que lo que cuenta él piensa que fue real. También pienso que es amable porque no quiere que pidan limosnas las personas y sueña que las viejitas son dueñas del local.</p> <p>Si me identifico ya que cuando uno es niño los miedos y preocupaciones no existen, su vida es solo felicidad y hace las cosas sin pensar en las consecuencias.</p>
<p>El niño del cuento representa la infancia de todo ser, era inocente y creaba esa fantasía y</p>

un mundo donde todo es perfecto y no hay gente mala, la bondad de todos los niños e inocencia. Pero esa fantasía le provoco males pues su mundo perfecto no lo era tan perfecto, aunque le paso eso el lo contaba con su fantasía.

Yo no me identifico pues el pequeño ve la realidad y piensa que todo es bueno, eso seria lo indicado pero vivimos en un mundo lleno de intereses.

El niño de la lección es muy desapercibido, pero toma atención a los pocos detalles que pasan en su vida. Es muy ingenuo porque le gusta imaginar una vida diferente y sin repeticiones, algo divertido y nuevo.

Me identifico un poco con el protagonista ya que al igual que el niño me gusta imaginar cosas mejores y diferentes y como yo las quisiera.

Era un niño muy soñador y le gustaba ver un mundo mejor. Fantaseaba con la vida que iba viendo pasar frente a él. Por eso me identifico con él ya que sueño en un mundo mejor.

Para mí, el protagonista y la historia se me hacen muy fantasiosos ya que el niño al momento de cerrar los ojos creaba un mundo a su manera a la realidad que a él le gustaría verla y lo es mejor para su entorno.

Si me sentí de muchas manera identificado ya que a mi me agrada crear un mundo a mi gusto y a lo que creo que es mejor.

El niño es jugetón le interesa comer dulces a él no le interesa pararse temprano para ir a la escuela ni a donde va su tía, es cariñoso con los animales. Él desea que su vida sea más alegre sin preocupaciones y sin crueldad.

Bibliografía

- Arenas, Reinaldo. *Antes que anochezca*. Barcelona, Tusquets, 2006.
- Arenas, Reinaldo “Con los ojos cerrados” en *Termina el desfile. Seguido de adiós a mamá*. Barcelona, Seix-Barral, 1981.
- Arenas, Reinaldo “El hijo y la madre” en *Termina el desfile. Seguido de adiós a mamá*. Barcelona, Seix-Barral, 1981.
- Arenas, Reinaldo *Termina el desfile. Seguido de adiós a mamá*. Barcelona, Seix-Barral, 1981.
- Bassols, Margarida y Anna M. Torrent, *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Octaedro, Barcelona, 2003.
- Bofarull, M. Teresa, et al. *Comprensión-lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona, Graó, 2001 (Claves para la innovación educativa).
- Borbolla, Óscar de la. *Las esquinas del azar*. México, ISSSTE, 1998 (Biblioteca del ISSSTE).
- Borbolla, Óscar de la. “La infancia interminable” en *Las esquinas del azar*. México, ISSSTE, 1998 (Biblioteca del ISSSTE).
- Borbolla, Óscar de la. “El farol maravilloso” en *Las esquinas del azar*. México, ISSSTE, 1998 (Biblioteca del ISSSTE).
- Canale, Michael y Merrill Swain. “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua” en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*. 18 de abril-Junio 1996. pp. 78-89.
- Capellera, Joan Serra y Carles Oller. “Estrategias lectoras y comprensión del texto” en Bofarull, M. Teresa, et al. *Comprensión-lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona, Graó, 2001 (Claves para la innovación educativa).

- Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Aique, 1993.
- Castellá, Joseph M. *et al. Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona, Graó, 2007.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*, UNAM, 2006.
- _____. “Proyecto Académico para la revisión curricular. Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar”. *Cuadernillo*. Número 2, Octubre, 2009.
- Coll, César, *et al. El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 2007 (Secretaría Pedagogía. Teoría y práctica, 111).
- Colomer Martínez, Teresa. “La adquisición de la competencia literaria” en González Nieto, Luis. *Teoría Lingüística de enseñanza de la lengua*. Madrid, Cátedra, 2001.
- _____ y A. Camps. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste ediciones, 1999.
- _____. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cooper, J. David. *Cómo mejorar la comprensión lectora* [1986]. Madrid, Visor, 1990 (Aprendizaje, LXXIII).
- *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Porrúa, 1985.
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw Hill, 2010.
- Díaz Gutiérrez, María Antonieta, Gustavo Flores y Felipe Martínez. *PISA 2006 en México*, México, INEE, 2007.

- Ellis, M. John. *Teoría de la crítica literaria*. (Trad. Miguel Mac-Veigh). Madrid, Taurus, 1987.
- García Madruga Juan A., Ma. Rosa Elosúa, Francisco Gutiérrez, Juan Luis Luque, Milagros Gárate. *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona, Paidós, 2004.
- González Nieto, Luis. *Teoría Lingüística de enseñanza de la lengua*. Madrid, Cátedra. 2001.
- González Silvia, Liliana e Ize de Marco (comp.). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Paidós, Barcelona, 1999.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México*. 2004.
- Jover, Guadalupe. *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona, Octaedro, 2007.
- León A., José. "Comprensión, aprendizaje y enseñanza de la lectura". *Novedades educativas*. Núm. 161. Mayo 2004.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro (comps). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós, 1993.
- _____. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación*, 2 vols. Barcelona, Paidós, 1999 a y b.
- _____. *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se). Volumen I. La educación Lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.
- Luna, Elizabeth, et al. *Diccionario Básico de Lingüística*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.
- Martínez Montes, Guadalupe Teodora, María Antonieta López Villalva e Ysabel Gracida Juárez. *Del texto y su contexto*. México, Edere, 2002.

- Mauri, Teresa. “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento” en Coll, César, *et al. El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 2007 (Secretaría Pedagogía. Teoría y práctica, 111).
- Mendoza Fillola, Antonio. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Barcelona. Aljibe, 2004.
- Miras, Mariana. “Un punto de partida para el aprendizaje” en Coll, César, *et al. El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 2007 (Secretaría Pedagogía. Teoría y práctica, 111).
- Morales Hernández, Belem. “La comprensión de textos como proceso de inferencias” en Seda Santana, Ileana (coord.). *Comprender para aprender. Lectura, escritura y matemáticas. Guía para docentes de educación primaria*. México, Ediciones Castillo, 2007 (Biblioteca integral número 3).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). *Resultados PISA 2009: Resumen Ejecutivo*, INEE, 2010.
- Pérez Zorrilla, Ma. Jesús. “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones” en *Revista de Educación*. Número extraordinario, 2005 (Sociedad Lectora y Educación).
- Pulido Martínez, Miguel Ángel. *Estrategias de comprensión lectora en el área de Ciencias Experimentales del CCH*. Tesis presentada para aspirar al grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior en Español. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
- Reyzabal, Ma. Victoria y Pedro Tenorio. *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid, La Muralla, 1994.
- Samperio, Guillermo. *Cuando el tacto toma la palabra, cuentos 1974-1999*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Samperio, Guillermo. “Los zapatos de la princesa” en *Cuando el tacto toma la palabra, cuentos 1974-1999*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Samperio, Guillermo. *Textos extraños. Cuentos*. México, Folios Ediciones, 1981.

- Sánchez Lozano, Carlos. “El desafío de enseñar la comprensión lectora”. *Novedades educativas*. Núm. 161. Mayo 2004.
- Sánchez Miguel, Emilio. *La lectura en el aula*. Barcelona, Graó, 2010.
- Secretaría de Educación Pública. *Compilación de documentos básicos técnico-pedagógicos. Vol. 1*. México, 2011.
- Seda Santana, Ileana (coord.) *Lectura, escritura y matemáticas. Guía para docentes de educación primaria*. México, Ediciones Castillo, 2007 (Biblioteca Integral número 3).
- Serra Capallera, Joan y Carles Oller Barnada “Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria” en *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona, Graó,, 2001.
- Smith, Frank. *Comprensión de la lectura*. México, Trillas, 1990.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó, 2003.
- _____ “Disponibilidad para el aprendizaje de nuevos contenidos” en Coll, César, et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 2007 (Secretaría Pedagogía. Teoría y práctica, 111).
- _____ y César Coll. “Los profesores y la concepción constructivista” en Coll, César, et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 2007 (Secretaría Pedagogía. Teoría y práctica, 111).
- Todorov, Tzvetan y Oswald Ducrot. *Las ciencias del lenguaje*. Barcelona, Kapeluz, 1976.
- Tusón Valls, Amparo. “Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua” en Carlos Lomas. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós, 1993.
- Unamuno, Miguel de. *Cuentos de mí mismo*. Libros Clan, Madrid, 1997.
- Unamuno, Miguel de. “El que se enterró” en *Cuentos de mí mismo*. Libros Clan, Madrid, 1997.

- Unamuno, Miguel de. “*Las tijeras*” en *Cuentos de mí mismo*. Libros Clan, Madrid, 1997.
- Unamuno, Miguel de. “*Ver con los ojos cerrados*” en *Cuentos de mí mismo*. Libros Clan, Madrid, 1997.
- Vera M. Elba, María Luz Flores y Lucía Natale. “El desarrollo de la comprensión en las primeras lecturas” en González Silvia, Liliana e Ize de Marco (comp.). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Barcelona, Paidós, 1999.
- Vidal- Abarca, Eduardo y Gabriel Martínez Rico. “Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son las respuesta” en Bofarull, M. Teresa, et al. *Comprensión-lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona, Graó, 2001 (Claves para la innovación educativa).
- Vygotski, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 2006.
- Zabala Vidiella, Antoni. *La práctica educativa*. Barcelona, Graó, 2005.

Páginas electrónicas:

- Ley General de Educación 2011. Disponible en [http:// www.diputados.gob.mx/ LeyesBiblio/pdf/137.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf) (16 de julio, 2011).
- www.leer.sepdf.gob.mx (25 de septiembre, 2011).
- Plan Nacional de Lectura. Disponible en <http://tic.sepdf.gob.ms> (25 de septiembre, 2011).

