



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**¿CÓMO MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS LITERARIOS DEL
PROGRAMA DE LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA DE LA ESCUELA
NACIONAL PREPARATORIA A PARTIR DE LAS ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO
Y METACOGNICIÓN?**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO ESPAÑOL**

PRESENTA:

LIC. MÓNICA EDITH ESCALANTE RAMÍREZ

COMITÉ TUTORAL

DR. ALEJANDRO BYRD OROZCO MADEMS ACATLÁN TUTOR PRINCIPAL

DR. DAVID FRAGOSO FRANCO MADEMS ACATLÁN

DR. RAFAEL DE JESÚS HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ MADEMS ACATLÁN

MÉXICO, D. F. JUNIO 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A la memoria de mi madre, Beatriz Ramírez Rubio.

A mi padre, Donaciano Escalante Lira.

A mis padres, gracias por ser mis primeros maestros, por su ejemplo de perseverancia y su amor inconmensurable.

A mi esposo, Gandhi Cancino Lezama; por su luz y por impulsar todas mis empresas, hasta las más quijotescas.

A mi hermano, Israel Escalante Ramírez; por su escucha atenta y por recordarme las cosas que digo y se me olvidan.

A la UNAM y la ENP, les agradezco la ayuda ofrecida para la realización y conclusión de esta maestría.

A todos mis profesores de la MADEMS Español de la FES Acatlán, en especial al Dr. Rafael de Jesús Hernández Rodríguez y al Dr. David Fragoso Franco que ahora son mis sinodales, gracias por sus asesorías.

A mi tutor, Dr. Alejandro Byrd Orozco, por ayudarme a llevar a buen término este trabajo.

A mis sinodales, Mtro. Porfirio Morán Oviedo y Mtro. Roberto Sánchez Rivera, mi más sincero agradecimiento por sus observaciones y sugerencias.

A mis compañeros de la MADEMS ahora, mis amigos: Lauro, Cecy, Lety y Rubén, gracias por coincidir, fueron dos años de aprendizaje en armonía.

A todos aquellos que me han acompañado en el camino, animándome o simplemente estando allí: Citlali Ramírez, Margarita Gordon, Eva Hernández, Viridiana Méndez, Cecilia Velázquez, Patricia Valenzuela, Patricia Martínez, Mauricio Álvarez, Eva Arestegui, Adriana Nafarrate, Graciela Suárez, Raquel García, Mary Carmen Roa, Olga Montes de Oca, Magali Aguilar, Miriam Aguilar, Alfonso Javier, Mauro Jiménez, Luz Ma. Jiménez, Griselda Villarelo, Lilia Espinoza, Paty Nava, Silvia Ruiz, Yolanda Origel, Miriam Mora, Alicia Monroy, Mónica Benítez, Lorena Covarrubias, Laura Rodríguez, Jaime Rivera y tantos que no me alcanza la memoria; unos que ya no están y otros; que, ellos saben.

A mis alumnos del pasado, este trabajo es por ustedes.

A mis futuros alumnos, este trabajo es para ustedes.

A todos mi más sincera gratitud.

ÍNDICE

Introducción	7
Capítulo 1	
Fundamentación académica: un marco teórico socio-ético y educativo	11
1.1. Educación literaria	11
1.2. Formación literaria	13
1.3. Lectura y adolescente	15
1.4. Adolescente y aprendizaje	16
1.4.1. Aspectos biológicos	17
1.4.2. Aspectos psicológicos	18
1.4.3. Aspectos socioculturales	20
Capítulo 2	
Fundamentación pedagógica	25
2.1. Teorías del aprendizaje	25
2.1.1. Constructivismo	26
2.1.2. Aprendizaje significativo	28
2.2. Estilos de aprendizaje	30
2.3. Desarrollo de la metacognición	40
2.4. Desarrollo del pensamiento	43

Capítulo 3	
La comprensión lectora de un texto literario	49
3.1. ¿Qué es la comprensión lectora?	49
3.2. El proceso de lectura	50
3.3. El texto literario, su especificidad	58
3.4. Los géneros literarios, el problema de su delimitación	62
3.5. La lectura de un texto literario	64
3.6. La lectura de los textos literarios en el Programa de 6o año de la ENP	68
Capítulo 4	
Propuesta estratégica para mejorar la comprensión lectora de textos literarios	73
4.1. La elaboración de estrategias de comprensión lectora para textos literarios	73
4.1.1. Estrategias de comprensión lectora: Estrategias de pensamiento y estrategias de metacognición	80
4.1.2. Planeación didáctica	78
4.2. Propuesta estratégica	86
4.2.1. Evaluación diagnóstica de la comprensión lectora	86
4.2.2. Planes de clase para la octava unidad del Programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana de la ENP	90
4.2.3. Estrategias psicopedagógicas para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios para la octava unidad del Programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana de la ENP	97
4.3. Análisis, interpretación y evaluación de los resultados	111

4.3.1. Análisis e interpretación de resultados de la evaluación diagnóstica	111
4.3.2. Análisis y evaluación de las estrategias psicopedagógicas propuestas	115
Reflexiones finales	130
Referencias	137
ANEXOS	142

Introducción

En esta tesis se muestra una serie de estrategias de pensamiento y metacognición para que el estudiante mejore su comprensión lectora de textos literarios. La pregunta de investigación que rige este trabajo es: ¿Cómo mejorar la comprensión de textos literarios del Programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana de la Escuela Nacional Preparatoria a partir de las estrategias de pensamiento y metacognición?, que resulta de la reflexión acerca de las dificultades para impartir literatura en el nivel medio superior.

Uno de los primeros problemas a los que se enfrenta quien ingresa a dar clases cuando se inicia como docente en el nivel medio superior es la ausencia de una didáctica específica para la asignatura. El otro problema, relacionado con este primero, y no menos importante, es además el desconocimiento del particular modo de aprender en la adolescencia.

En el caso de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el docente debe cumplir con los requisitos establecidos en el Estatuto del Personal Académico de la UNAM (EPA) y el Sistema de Desarrollo del Personal Académico de la Escuela Nacional Preparatoria (SIDEPA), éstos son: ser licenciado, maestro o doctor en letras (Literatura española, Literatura iberoamericana, Literatura mexicana, Letras clásicas); o ser: licenciado, maestro o doctor en lingüística. También se señalan como requisitos recomendables los siguientes: preparación pedagógica, creatividad, actualización profesional, dinamismo, disposición para el trabajo participativo, conocimientos sobre psicología del adolescente.

Cabe mencionar que la Didáctica del Español como asignatura, se encuentra solamente dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas (Letras Hispánicas) de la Facultad de Filosofía y Letras, la cual es una asignatura optativa del área de lingüística y se imparte un semestre, dos horas a la semana. Asimismo, en los contenidos de su programa, no se menciona al texto literario, pues predominan los contenidos de lectura y redacción. De este modo, se observa que desde su formación académica, quien ingresa como profesor a la ENP posee mínimos

elementos pedagógicos y didácticos para desenvolverse de manera óptima como docente de literatura. Si bien, en ocasiones la experiencia docente o la formación en general configuran una manera particular de docencia, tener el conocimiento de diferentes herramientas pedagógicas aparte del conocimiento disciplinar, le asegurará al profesor una mejor docencia. Es así como de esta reflexión surge la necesidad de crear una serie de estrategias que sean útiles como herramienta, enfocadas a mejorar la comprensión lectora en el ámbito de la ENP, para la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana y en particular del texto literario. De esta manera el profesor contará con una herramienta que le permitirá elaborar diferentes estrategias de acercamiento a un texto literario, que serán adecuadas a la naturaleza del estudiante preparatoriano y por lo tanto de ayuda para desarrollar su autonomía y mejorar su modo de leer.

Para la elaboración de las estrategias de la presente propuesta se tomó como base el Programa de la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana de la Escuela Nacional Preparatoria, que se imparte durante el último grado de preparatoria. En estos términos, se elaboró una serie de estrategias de pensamiento y de metacognición que ayudaron al estudiante a realizar lecturas en las que se propició la comprensión y de las que pudo extraer no sólo información sino que también le permitieron formar un pensamiento crítico y reflexivo, además de desarrollar la habilidad de una lectura eficaz y autónoma. Es así como este trabajo buscó mejorar la comprensión lectora de los preparatorianos.

El sexto grado de Preparatoria es previo al ingreso a un nivel superior aunque para muchos estudiantes será el último grado de escolaridad. Por esta razón se considera de suma importancia que el alumno mejore su comprensión lectora, una comprensión que le puede servir no sólo en el ámbito académico sino también en el laboral, así como en su vida cotidiana. El alumno debe aprender que no sólo leemos palabras en los textos, leemos también imágenes, señas, signos, síntomas, emociones, movimientos y éstos no sólo aparecen en los textos sino en todos los momentos de la vida cotidiana. Lo deseable es que al finalizar los estudios de nivel medio superior, el alumno argumente, reflexione, relacione y sea autónomo en su manera de leer y en consecuencia de conocer. Para tal efecto, en este trabajo se han elaborado algunas

estrategias para lograr dicho fin. De acuerdo con lo anterior, esta tesis se organizó en cuatro capítulos: en el Capítulo 1, “Fundamentación académica: un marco teórico socio-ético y educativo”, se realizó un acercamiento para responder a las preguntas por qué y para qué educar y formar en literatura a nivel bachillerato. Para esto, se presentaron los aspectos biológicos, psicológicos y sociales que tienen que ver con el perfil del estudiante preparatoriano. Asimismo, se delineó el perfil del posible profesor y en este contexto se destacó la importancia del diálogo.

En el segundo capítulo, “Fundamentación pedagógica”, se establecieron las bases pedagógicas que soportaron esta propuesta. En primer término, se insertó la teoría constructivista del aprendizaje para el desarrollo de un alumno activo y responsable de su forma de conocer. De igual manera, se incluyó la teoría del aprendizaje significativo. Igualmente, se tomaron en cuenta los estilos de aprendizaje, pues no todos aprenden de la misma manera. Asimismo, se introdujeron dos apartados: uno, en el que se mencionan los elementos que nos pueden ayudar a desarrollar la metacognición, y otro que nos habla de cómo se puede desarrollar el pensamiento. El primero de ellos está basado en la psicología del aprendizaje, y el siguiente basado en una postura filosófica, en este caso la Filosofía para niños propuesta por Lipman (1998).

En el Capítulo 3, “La comprensión lectora de un texto literario”, se hizo una aproximación a diversos conceptos relacionados con la lectura y el texto literario. Son varios los autores que definen a la comprensión lectora y que a su vez dan cuenta de cómo es el proceso de lectura. La asignatura para la cual han sido elaboradas las estrategias que aquí se presentan es *Literatura Mexicana e Iberoamericana*, de aquí que sea necesario contar con un acercamiento al texto literario. Por lo tanto, se indagaron los conceptos de *literatura* y *géneros literarios*. Por otra parte, se consideró cómo es el abordaje de la lectura de un texto literario en el Programa de 6º año en la ENP, UNAM, para saber cuál era la posición institucional ante la lectura.

El Capítulo 4, “Propuesta estratégica para mejorar la comprensión lectora de textos literarios”, corresponde a la elaboración, aplicación y evaluación de una serie de estrategias para mejorar la comprensión lectora de textos literarios de la octava unidad del Programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana de la ENP, UNAM. En este

capítulo se ha incluido la planeación de una serie de sesiones en las que se abordan textos literarios de los géneros: narrativo, lírico, dramático y ensayístico. Igualmente, se han anexado las estrategias y lecturas utilizadas, así como los resultados: 1) del examen diagnóstico de comprensión lectora, y 2) el resultado de la aplicación de las estrategias en un grupo específico.

Para concluir este trabajo, se presentan las reflexiones en las que se abordan las consideraciones finales de esta tesis. Al final se sugiere que las estrategias que aquí se presentan sean tomadas en cuenta como orientaciones generales y no como recetas ortodoxas; lo más importante es lo que cada lector y sobre todo cada profesor en la práctica, puedan añadir, incluir, componer o complementar algo a la propuesta pedagógica que enseguida se pone a su consideración.

CAPÍTULO 1

Fundamentación académica: un marco teórico socio-ético y educativo

La fundamentación académica de este trabajo se basa en el concepto de la formación en su sentido más amplio: el de formarse constantemente. Este concepto toca tanto al estudiante como al profesor, de ahí que se tome como marco socio-ético y educativo. Este capítulo tratará del particular modo de ser en el camino de la formación, de la importancia de la lectura y de la literatura, como herramientas de la formación, así como del proceso de cambios (físicos, psicológicos y sociales) que influyen en el aprendizaje del adolescente. Para comenzar un panorama de la educación literaria.

1.1. Educación literaria

A lo largo de la historia de la educación, el interés específico en la literatura se ha manifestado en diferentes grados y orientaciones. El propósito de las siguientes líneas es mostrar las diversas maneras de acercamiento que ha tenido la literatura a lo largo de la historia de la educación. Desde este acercamiento se busca entender por qué y para qué se necesita una educación literaria a nivel bachillerato.

La educación literaria tiene una larga tradición en la formación de estudiantes, la cual se remonta a la antigua Grecia. En la teoría de la educación o *paidea* se enseñaba la poética, la retórica, la filosofía, la política, la historia y otras artes; ya que se consideraban disciplinas que proporcionaban una instrucción general. Posteriormente, en Roma, Cicerón llamó a este modelo educativo *humanitas*, en razón de la capacidad formadora de hombres y mujeres dentro de un ideal humano. El término “humanidades” surgió en el Renacimiento al retomar la idea clásica de que aquello que distingue a la especie humana es su capacidad racional y discursiva.

Los estudios humanísticos tuvieron un fuerte impulso en las universidades alemanas en el siglo XIX, y durante el Romanticismo resurgió el interés por la filología, la historia, la literatura, la filosofía y la teología, pero al mismo tiempo se da una confrontación entre las ciencias humanas y las naturales. Para Dilthey (1978) la

oposición consistía en que las ciencias naturales pretendían conocer a la naturaleza mediante la explicación y el establecimiento de leyes universales, mientras que las ciencias humanas o del espíritu se preocupaban por comprender los fenómenos humanos y sociales.

A partir del positivismo, esta confrontación se agudizó al considerar que el método ofrecido por las ciencias naturales debía aplicarse a las demás ciencias, incluyendo las humanas. En la actualidad, la literatura, la historia, la filosofía y las artes continúan formando parte del currículum de los programas de educación media superior, pero parece existir un desplazamiento del valor de las actividades humanísticas a favor de los grandes cambios en la ciencia y la tecnología.

Hay voces que se levantan a favor de una educación humanística que le dé importancia a las creencias y a las formas íntimas de la vida humana, y que definan a la realidad no sólo como aquello que el pensamiento ha podido captar y definir sino también esa otra realidad que queda indefinida e imperceptible, esa que rodea a la conciencia, como isla de luz en medio de las tinieblas (Lizaola, 2004, p. 150). De acuerdo con Lizaola (2004), Zambrano critica al racionalismo como horizonte único, desde esta postura, la razón estructurada no debe perder de vista a los elementos que son constitutivos del hombre, entre los que se cuentan los sentimientos religiosos y estéticos, que se expresan a través de diversas formas: religiosa, artística y ética. De aquí la importancia de toda expresión ya sea poesía, novela, literatura y el arte en general. En conclusión, la razón estructurada sin perder de vista estos ámbitos constitutivos del hombre, evitará la destrucción de la vida interior, eliminará el proceso de muerte espiritual y evitará la adoración de la nada como última deidad (Lizaola, 2004, p. 151). La literatura es también una manera de volver al origen perdido, un intento más por corregir el camino de nuestra forma de relacionarnos con el conocimiento, lo que finalmente nos permitirá encontrar otra posibilidad de construcción cultural y social (Lizaola, 2004, p. 150).

La literatura se constituye como disciplina indispensable para la formación humanística de los estudiantes de nivel medio superior, ya que invita al estudiante a comprender el mundo en el cual se introduce por medio de la lectura y así reflexionar sobre el mundo propio, o a mirar de una manera más crítica y reflexiva. La literatura

invita a contemplar diversos puntos de vista y ayuda a ser flexible ante opiniones diferentes porque impulsa el alejamiento del modo personal de ver las cosas. La literatura presenta al estudiante otras formas de conocer, lo guía por una infinidad de interpretaciones de sentidos, lo mueve a elaborar juicios y argumentos propios, así como a valorar. En general, la literatura se conforma como una fuente capaz de desarrollar en el estudiante su pensamiento crítico y reflexivo, además de dotarlo de habilidades cognoscitivas y emotivas.

De esta manera, se han buscado estrategias en este trabajo para que los estudiantes desarrollen una formación lectora comprensiva e interpretativa, en el entendido de que lo que leemos no está alejado de lo que somos, es decir que somos lo que leemos: somos creencias, ideales, sueños, formas de ser y de sentir, pero también formas de conocer, de reflexionar, de cuestionar, de sopesar, de valorar y enjuiciar.

1.2. Formación literaria

La formación literaria se hace necesaria puesto que en primer término el código escrito es resultado de la evolución de una forma de comunicarse en particular, que no es de uso cotidiano, es decir, la comunicación escrita y que por lo tanto requiere de un tratamiento particular. Por otro lado, el lenguaje literario se aleja también del lenguaje usado en la vida cotidiana o se acerca dependiendo de la intención del autor, quien incluso puede inventar su propio código. Puesto que el lenguaje literario utiliza un lenguaje artificial por haber tomado distancia del que se usa cotidianamente, es necesario darle un tratamiento especial.

En cuanto al concepto de “formación”, Gadamer (2001, p. 42) menciona que el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad ya que el mundo en el que está entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres.

En este párrafo se plantea la idea de que todo individuo está en constante formación. Para el citado filósofo, una de las herramientas más importantes para la formación es el diálogo porque a través de él se busca la presencia del otro, con sus

pretensiones, sus dudas, sus intereses, su cultura, o en los términos del autor: sus tradiciones y horizonte de comprensión (Gadamer, 2001, p. 42). También nos dice que el diálogo con el otro no siempre se logra. A lo sumo es posible confirmar el propio punto de vista o de imponer la convicción personal en el otro. La formación es factible de realizarse en el diálogo, ya que permite que ocurra la experiencia de formación. El diálogo se convierte en una experiencia que irrumpe en las propias convicciones, creencias o seguridades, para dar cabida a la palabra del otro, a lo otro, a lo extraño en uno mismo.

La formación teórica consiste en aprender a aceptar la validez de otras ideas también, y en encontrar puntos de vista generales para aprehender a la cosa. Considero que tanto para el docente como para el alumno que se están formando, es importante que se dé este reconocimiento de uno en el otro.

En este orden de ideas, Larrosa (2003) afirma que pensar la lectura como formación, implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector, no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Para que la lectura se resuelva en la formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo la experiencia de un modo particular (Larrosa, 2003, p. 28). Pensar la formación como lectura implica pensarla como un tipo particular de relación, concretamente, como una relación de producción de sentido, pues la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos. Una persona que no es capaz de escuchar ha cancelado su potencial de formación y de trans-formación (Larrosa, 2003, p. 29); lo importante es la relacionarse con el texto. El saber de la experiencia se adquiere en el modo cómo uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el modo que va conformando lo que uno es. También el saber de la experiencia no está como el conocimiento científico fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo en que se configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular, que es a la vez una ética —un modo de conducirse— y una estética —un estilo— (Larrosa, 2003, p. 34).

Vivir la experiencia de la formación en el ámbito educativo, delinea un perfil específico del profesor en el aula, el profesor no es el que habla, debe mantener abierta

la escucha. Para Larrosa, el profesor no debe limitarse a mostrar el código ya que de esta forma convierte al texto en una cosa que hay que analizar y no una voz que hay que escuchar. El profesor no puede pretender saber lo que el texto dice y transmitir a sus alumnos ese saber que ya tiene, aunque sí puede mostrar su experiencia de la lectura y sobre todo, transmitir la inquietud que le provoca la lectura. Lo que el profesor transmite, entonces, es su escucha, su apertura, su inquietud (Larrosa, 2003, p. 44). Otra función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación, así como promover la pluralidad de sentidos. Según Heidegger, el maestro posee respecto de los aprendices, como único privilegio, el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices (Larrosa, 2003, p. 45).

El trabajo de formación es entonces un trabajo personal, es decir un trabajo de la persona para formarse a sí misma y sobre sí misma. El profesor como formador tendría que poner en juego todos sus saberes y modificarlos una vez que conociera los de sus estudiantes; y viceversa, el estudiante tendría que poner sobre la mesa sus saberes y después del diálogo modificar sus saberes previos, si es el caso. Ya que de lo que se trata es de aprender a formarse y exponer juicios propios.

1.3. Lectura y adolescente

La lectura se convierte entonces en una herramienta importante para la formación en el nivel educativo que nos atañe. La lectura pone en contacto al alumno con el otro, lo instala en una posición de diálogo con ese otro que puede ser el texto mismo, la época en que fue escrito, el lugar, el autor, la cultura. De este modo comparte esa lectura con esos otros inmediatos que son el profesor y sus compañeros (hablando del ámbito escolar), pero que también puede ser cualquiera de otro ámbito con quien el alumno comparta su lectura, lo cual significa que se abren las oportunidades para el diálogo y a través de éste la posibilidad de conocerse y conocer al otro. Por esto, la voz del estudiante se debe dejar sentir. De esta manera, el perfil del estudiante se dibuja de una manera también particular. El estudiante debe confiar en que su voz será

escuchada y valorada y así establecer el diálogo. Para ofrecer un perfil más completo del adolescente al que están dirigidas las estrategias que se presentan en este trabajo se verá un acercamiento desde los aspectos biológicos, psicológicos y sociales que se involucran en el desarrollo del adolescente y su manera de aprender.

1.4. Adolescente y aprendizaje

La etapa de la adolescencia no es un proceso aislado en la vida del hombre, se trata de un hecho particular, inscrito en un contexto familiar, social y cultural. Es el momento de transición en el cual se abandona la imagen del niño, para incorporarse a la vida de adulto, con todas las dificultades que un proceso de cambio trae implícitas. La Organización Mundial de la Salud define la adolescencia como "la época de la vida formada por todos los individuos entre 10 y 19 años", considerándose primera adolescencia de los 10 a los 14 años y segunda de los 15 a los 19 años. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), la palabra "adolescencia" viene de la voz latina *adolescētia* que significa edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo. Desde el punto de vista del DRAE se puede observar que el criterio explicativo es de carácter biológico. De acuerdo con diversos teóricos que definen la adolescencia, ésta es una etapa básicamente psicosocial y cultural, a diferencia de la pubertad, cuyo significado es más restringido, pues se refiere únicamente a los cambios biológicos y fisiológicos que se asocian con la madurez sexual y que los estudiosos del tema denominan como umbral de la adolescencia. Conocer la manera en la que suceden estos cambios nos permitirá explicarnos al adolescente en su complejidad y sobre todo la manera en que todos estos aspectos influyen en el aprendizaje. En los siguientes apartados se presentarán aspectos destacables de estos cambios a la luz de diferentes campos de conocimiento. A continuación se abordan los aspectos biológicos.

1.4.1. Aspectos biológicos

La pubertad es un período en el que se produce una maduración física rápida asociada a los cambios corporales y hormonales que tienen lugar en la adolescencia temprana (Santrok, 2004, p. 56). Para Santrok (2004) cada ser humano tiene programado en sus genes el momento en que aparecerá la pubertad, además de que existen factores ambientales que pueden influir sobre el inicio y duración de la misma.

Las hormonas son sustancias químicas secretadas por las glándulas endócrinas y que el torrente sanguíneo transporta por todo el cuerpo. Hay dos clases de hormonas que tienen concentraciones significativamente distintas en ambos sexos. Los andrógenos son el principal tipo de hormonas masculinas. Los estrógenos son el principal tipo de hormonas femeninas. Cabe mencionar que estas hormonas están presentes en ambos sexos aunque en cantidades distintas (Santrok, 2004, p. 56).

La testosterona es un andrógeno que desempeña un papel importante en el desarrollo puberal masculino, pues los niveles crecientes de testosterona se relacionan con los siguientes cambios físicos en los púberes: desarrollo de genitales externos, aumento de estatura y cambio de voz. En cambio, el estradiol es un estrógeno importante para el desarrollo puberal femenino pues conforme va aumentando en las chicas se observan cambios esqueléticos, desarrollo de los senos y el útero (Santrok, 2004, p. 57).

El sistema endocrino es el encargado de mantener los niveles de concentraciones sexuales, funciona como se explica a continuación: La hipófisis envía una señal a través de las gonadotropinas (hormonas que estimulan a los testículos y a los ovarios) a las glándulas correspondientes para que se fabriquen sus respectivas hormonas. En seguida, la hipófisis, a través de la interacción con el hipotálamo, detecta cuando se alcanza el nivel óptimo de hormonas y reacciona modificando la secreción de gonadotropinas (Santrok, 2004, p. 57).

Puede haber variaciones individuales en el inicio y desarrollo de la pubertad. La secuencia puberal puede iniciarse a los 10 años y/o retrasarse hasta los 13.5 años en los chicos. Puede finalizar a los 13 años o retrasarse hasta los 17. Los intervalos de edad normales son tan amplios que, si comparamos dos chicos de la misma edad

cronológica uno puede haber completado la secuencia puberal antes que el otro la haya iniciado. Para las púberes, el intervalo de edad de la menarquía es todavía más amplio (Santrok, 2004, p. 61).

Existe un aspecto psicológico que acompaña los cambios físicos: al adolescente le preocupa su cuerpo y desarrolla una imagen individual de su aspecto corporal. La preocupación por la imagen corporal es muy acentuada a lo largo de la adolescencia, pero en especial durante la pubertad, ya que se trata de un período en el que los adolescentes están descontentos con su cuerpo (Santrok, 2004, p. 63).

En cuanto a las hormonas y su relación con el comportamiento se cree que los factores hormonales permiten explicar por lo menos parte del aumento de las emociones negativas y la variabilidad que caracteriza el comportamiento de los adolescentes. Las investigaciones han podido constatar que los niveles elevados de andrógenos se asocian a violencia y a problemas motivados por el exceso de impulsividad en los adolescentes. Hay pocos estudios sobre el papel de los estrógenos, pero existen indicios de que los niveles elevados de estrógenos se asocian a depresión en las adolescentes (Santrok, 2004, p. 64).

Es importante tener claro que los factores hormonales considerados aisladamente no son responsables del comportamiento adolescente. El estrés, la conducta alimentaria, la actividad sexual y la depresión pueden activar o inhibir algunos aspectos del sistema hormonal (Santrok, 2004, p. 64). Enseguida se abordan los aspectos psicológicos que intervienen en la adolescencia.

1.4.2. Aspectos psicológicos

Para Aberastury (2006) la adolescencia es un proceso universal de cambio y de desprendimiento en el que intervienen factores de tres tipos: socioculturales, psicológicos y biológicos. Desde esta teoría, el proceso adolescente consiste en que el individuo se encuentra en una situación que lo obliga a reformularse, tanto en el concepto que tiene acerca de sí mismo y que lo lleva a abandonar su autoimagen infantil, así como también, a proyectarse en el futuro de su adultez. De esta manera,

define este proceso como: El síndrome de la adolescencia normal. Considera que la estabilización de la personalidad no se logra sin pasar por un cierto grado de conducta patológica que debemos considerar como inherente a la evolución normal de esta etapa de la vida. Y donde, en contraparte, sería anormal la presencia de un equilibrio estable. En palabras de Aberastury (2006, p. 43):

La mayor o menor anormalidad de este síndrome normal, se deberá a los procesos de identificación y de duelo que haya podido realizar el adolescente. En la medida que haya elaborado los duelos, que lo llevan a la identificación, el adolescente verá su mundo interno mejor fortificado y entonces, esta normal anormalidad será menos conflictiva y por lo tanto menos perturbadora.

A continuación se enumeran los diez síntomas que conforman el síndrome de la adolescencia normal (Aberastury, 2006, p. 44):

- 1) búsqueda de sí mismo y de la identidad,
- 2) tendencia grupal,
- 3) necesidad de intelectualizar y fantasear,
- 4) crisis religiosas que pueden ir desde el ateísmo más intransigente hasta el misticismo más fervoroso,
- 5) desubicación temporal, en donde el pensamiento adquiere las características de pensamiento primario,
- 6) evolución sexual manifiesta que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad genital adulta,
- 7) actitud social reivindicadora con tendencias anti o asociales de diversa intensidad,
- 8) contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, dominada por la acción, que constituye la forma de expresión conceptual más típica de este periodo de la vida,
- 9) una separación progresiva de los padres,
- 10) constantes fluctuaciones de humor y del estado de ánimo.

En este mismo orden de ideas, subraya Anna Freud (1989), que es más fácil hablar de patología de la adolescencia que de procesos normales. Lo anormal, en el

sentido de diferente de estado de salud, constituye en efecto la norma, tomada en el sentido de término medio. De acuerdo con esta autora: no es deseable que el adolescente siga siendo el chico sumiso y pasivo, o que quede fijado en su forma definitiva, en torno a una actitud rígida y cristalizada. Es normal que el adolescente actúe de forma imprevisible y que pase de un extremo a otro (confiarse y ser cerrado, amar y odiar, perderse en el grupo y buscar su yo en la soledad). En esta edad todo es normal y temporal, se trata de una especie de experimentación en todas las virtualidades que se le ha dado como individuo.

No sólo debe observarse el desarrollo del niño en una perspectiva de continuidad y de evolución para comprender al adolescente. La historia, sobre todo la historia de periodos turbulentos, implica interrupciones e incluso retrocesos, regresiones. (Freud, 1989, p. 45)

Para esta autora, en el momento de la adolescencia, el individuo es víctima de incertidumbres y de conflictos. La forma en que los adolescentes tratan de salir de esta situación es regresando a una de las etapas anteriores, en particular, a alguna en la que existan puntos de fijación.

Varios autores psicoanalíticos están de acuerdo en afirmar la relativa pobreza de los estudios aparecidos sobre la psicología de la adolescencia. Coincido del todo cuando señalan que es relativamente fácil hacer un estudio superficial del comportamiento del adolescente, pero en cambio se posee muy poca información sobre su vida interior, sobre los cambios de su personalidad, y sobre la razón profunda de las transformaciones que se puedan observar en su conducta.

1.4.3. Aspectos socioculturales

Nateras (2001) establece una diferencia entre adolescencia y juventud: La adolescencia alude a una categoría biológico-psicológica, en la que resalta precisamente la “edad biológica”, es decir, los cambios físico-emocionales que caracterizan al adolescente como un sujeto inacabado. Su contraparte será el joven, que es una categoría socio-cultural producto de procesos sociales, por lo que, la juventud sería básicamente una

edad social. A los jóvenes se les va a situar como una construcción histórica situada en el tiempo y el espacio social. Asimismo, el joven o lo juvenil deviene en sujeto social, heterogéneo, diverso, múltiple y variante.

De acuerdo con Brito (2001, p. 43), la construcción del sujeto juvenil se debe más a la divergencia que a la convergencia. La praxis juvenil divergente permite identificar una diferenciación que va más allá de la mera edad o la maduración biológica en la construcción de las identidades juveniles, además permite rebasar el ámbito de significación del simple relevo generacional de la fuerza de trabajo. Los jóvenes han ido logrando su independencia social al irse diferenciando cada vez más de la sociedad que los contiene.

Los jóvenes se reconocen y se identifican entre sí al establecer una diferenciación existencial con los demás, su praxis discordante les confiere sentido e identidad colectiva, de tal forma que mientras más divergente es la praxis juvenil, mayor significación adquiere en la sociedad, mayor distinción alcanza.

Se ha mencionado antes que la categoría de “juventud” es una construcción histórica. A continuación se menciona algunas condiciones sociales e históricas que hicieron posible la gestación social de esta categoría.

La juventud, como una categoría social, cuenta con un espacio simbólico que la distingue del resto de la sociedad. Por otra parte, su carácter histórico se asocia a ciertas condiciones del desarrollo de las relaciones sociales y de producción. Siguiendo la línea histórica de los acontecimientos, la aparición de la categoría de –juventud– se remonta a los albores del s. XVIII con el advenimiento del capitalismo. La juventud es una construcción histórica que responde a condiciones sociales específicas que se dieron con los cambios sociales producidos con la emergencia del capitalismo. La pubertad es un proceso biológico que siempre ha existido a lo largo de la historia, pero la “juventud” como categoría social específica e identificable es parte de la historia más reciente de la humanidad (Brito, 2001, p. 46).

Durante la época medieval los niños y jóvenes eran considerados como adultos pequeños, no existía un status diferenciado para cada una de estas categorías, por lo tanto no cabía una idea de la “infancia” y la “juventud” como conceptos, y en

consecuencia no había una conciencia de la naturaleza particular de estas categorías (Brito, 2001, p. 47).

Fue necesario que se aparecieran cambios en las condiciones de producción aparejados a la separación de la familia de la vida pública y al desarrollo del sistema escolar como respuesta a la demanda de la calificación que imponían las nuevas relaciones de producción para que surgiera un espacio social reconocible para la juventud (Brito, 2001, p. 48).

El capitalismo en sus orígenes se enfrenta al problema de la producción de los nuevos profesionales y de los nuevos maestros y oficiales, sin tener que recurrir a la familia artesanal. La solución la ofrece el sistema de enseñanza.

Hasta hace algunas décadas, el concepto de juventud, para algunos investigadores, se reducía a los siguientes puntos (Brito, 2001, p. 50):

- se consideró exclusivamente una etapa de preparación;
- su lugar privilegiado fueron las instancias de formación;
- los estudiantes tuvieron la exclusividad en la representación de la juventud;
- la fase juvenil como espacio de formación, se vio reducida en los sectores suburbanos y casi inexistente entre los campesinos, y
- el ser joven fue una característica eminentemente masculina, por la reclusión de la mujer en el ámbito de las actividades domésticas y su exclusión de la esfera de trabajo.

En la actualidad, el concepto de “juventud” ya no puede usarse para un solo tipo de joven, pues las representaciones juveniles se han multiplicado, de modo que ya no es exclusivo de los estudiantes varones de clase media de los sectores urbanos, hoy las representaciones juveniles abarcan: los sectores populares, los marginales, a las mujeres e incluso a los campesinos que antes se consideraban inexistentes (Brito, 2001, p. 51).

El paradigma de la juventud como un proceso de inserción plena y funcionalmente en las estructuras formales de la sociedad, no responde de manera adecuada a nuestra realidad mexicana del siglo XXI. En este sentido, el paradigma de inserción social es excluyente ya que sólo hace referencia a los jóvenes de los países

desarrollados y de algunos sectores medios y altos de la sociedad, quienes tienen la posibilidad de lograr una plena y funcional inserción social (Brito, 2001, p. 51).

La situación de extrema pobreza en que viven los grandes núcleos de población en Latinoamérica, nos muestra una imposibilidad estructural de inserción de muchos jóvenes en las estructuras formales de la sociedad. Las identidades juveniles se construyen mayoritariamente por fuera de la formalidad social, de esta manera la identificación con los objetivos y valores culturales dominantes resulta compleja.

Es así como se habla más de un proceso de deserción social que de inserción social, porque los jóvenes están desertando de la escuela, de la familia, del trabajo formal, y en general de las instituciones. No obstante existe un proceso contrario que contribuye a la formación de identidades juveniles en convergencia con los valores y objetivos dominantes, se trata del proceso del consumo y la industria cultural (Brito, 2001, p. 52).

Desde este acercamiento a los aspectos biológicos, psicológicos y sociales, se ha buscado delinear un perfil del estudiante preparatoriano, quien transita por estos procesos de cambio biológicos, de transformación psicológica y de búsqueda de identidad social. Es así como el alumno preparatoriano se constituye como un ser complejo pero a la vez fascinante en cuanto a las posibilidades de desarrollo en todos los aspectos.

En conclusión, la “formación” es el concepto capital que guía este trabajo. Desde este marco socio-ético y educativo se define el modo de ser del alumno y del profesor, lo que implica la idea de que educar es educarse tanto así como que formar es formarse. Este modo de ser pone a sus participantes en el escenario del diálogo, puesto que es una de las herramientas más importantes del camino de la formación. Asimismo, la lectura se constituye como una herramienta indispensable para la formación ya que invita al diálogo con la obra, el autor y también con otros puntos de vista diferentes al propio. Es preciso señalar que el estudiante encierra en sí mismo la complejidad de los cambios por los que atraviesa, físicos, psicológicos y sociales y que también influyen en su modo ser, de aprender o realizar sus lecturas.

De cómo se puede ayudar a los alumnos de preparatoria a mejorar sus lecturas, desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo, sus habilidades cognitivas y metacognitivas, tratará el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

Fundamentación pedagógica

En este capítulo se abordan los fundamentos pedagógicos desde los cuales se busca desarrollar el pensamiento y la metacognición en los estudiantes para mejorar su comprensión lectora. En primer término, se aborda el constructivismo como principal soporte de este trabajo, asimismo se considera la propuesta desde el aprendizaje significativo de Ausubel. También se contemplan las aportaciones de diferentes investigadores desde los estilos de aprendizaje para el desarrollo de las estrategias de pensamiento y metacognición.

Los estudiantes a quienes se dirigen estas estrategias, cursan la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana que se imparte en el último grado de bachillerato en la ENP; se trata de jóvenes que oscilan entre los 17 y 20 años de edad. Desde una postura constructivista se busca que estos jóvenes se conviertan en estudiantes autónomos, que posean las estrategias necesarias para desarrollar su pensamiento y que sean conscientes de la manera en que construyen significados. De aquí que en las siguientes líneas se aborden los principios constructivistas en torno a la formación de lectores independientes, conscientes y reflexivos.

2.1. Teorías del aprendizaje

De acuerdo con Pérez (2005), existen dos tipos de teorías pedagógicas: 1) las llamadas teorías asociacionistas o del condicionamiento, las cuales tuvieron derivaciones evidentes, en cuanto a que convirtieron la educación en una simple tecnología para programar refuerzos en el momento oportuno. En estas teorías se olvidan las peculiaridades individuales, innatas o adquiridas, como instancias intermedias que se resisten a un modelado sencillo y mecánico. Por lo que, si queremos alumnos cada vez más autónomos y críticos es indispensable buscar fundamento en otro tipo de teorías; y 2) las teorías mediacionales que toman en cuenta la importancia de las variables internas, consideran a la conducta como una totalidad y la idea de la supremacía del

aprendizaje significativo que supone una reorganización cognitiva y una actividad interna. El constructivismo se inserta en este tipo de teorías.

2.1.1. Constructivismo

Para el constructivismo es de fundamental importancia el desarrollo del lenguaje, puesto que la palabra es el instrumento más rico para transmitir la experiencia histórica de la humanidad. Se considera al lenguaje como el instrumento prioritario de transmisión social.

De acuerdo con Díaz (1998), el alumno posee unos esquemas previos de conocimiento que el docente intenta desestabilizar para, con posterioridad, recomponerlos y equilibrarlos. En este caso el profesor de lengua y literatura introduce conceptos y procedimientos nuevos que desea que sean asimilados, no sólo retenidos temporalmente (aprendizaje memorístico); así que, debe, por tanto, conmover la organización de las ideas previas de los alumnos, no basta el desequilibrio, hay que posibilitar la reorganización de sus ideas y la elaboración de un nuevo esquema. De este modo el profesor cumple el papel propiciador del aprendizaje, de mediador o guía entre el alumno y el nuevo conocimiento.

En la postura constructivista se asume que:

El conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. (...) Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- 1) los conocimientos previos o representaciones que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver,
- 2) la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto (Díaz, 1998, p. 17).

De acuerdo con C. Coll (1989, p. 42), la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje se organizan en torno a tres ideas fundamentales:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su entorno cultural, sucediendo que

puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa; incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que “descubrir” o “inventar” en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Se puede decir que el alumno más bien *reconstruye* un conocimiento preexistente en los planes y programas de estudio, pero lo *construye* en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan dichos contenidos curriculares.

- La función del docente es *engarzar* los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limitará a crear condiciones idóneas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Desde esta perspectiva, se resalta la importancia que tiene el conocimiento previo en la construcción de un nuevo conocimiento; es decir, no se parte del vacío sino de lo que el alumno conoce, para después, y mediante una actividad en la que se considera el conocimiento previo construir uno nuevo.

Algunos principios que se asocian a la concepción constructivista son:

El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.

El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.

El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.

El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.

El aprendizaje se facilita gracias a la mediación e interacción con los otros.

El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.

El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber (Díaz, 1998, p. 15).

De acuerdo con los principios señalados, las actividades que se realicen en el salón de clases deben vincularse de alguna forma con aspectos de la vida cotidiana. En el área de lengua y literatura específicamente, las actividades que se realicen en relación a la lectura deben vincular los contenidos temáticos con situaciones que le hagan entender

y actuar al alumno en el mundo en que vive, con esta experiencia después podrá reelaborar nuevos aprendizajes, incluso más complejos.

En el área de lengua y literatura, el constructivismo resulta esencial, pues la organización y reorganización de los esquemas conceptuales sobre las realizaciones discursivas y la comprensión tanto oral como escrita, requieren la acomodación, la apertura de los esquemas textuales previos del alumno a las exigencias de nuevos esquemas textuales más eficaces.

Otro concepto constructivista importante es el que introduce Vigotski (1988), se trata de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entendido como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser, determinado a partir de la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados. En términos más sencillos: la Zona de Desarrollo Próximo distingue entre lo que el alumno es capaz de aprender y elaborar sólo y lo que aprendería y elaboraría auxiliado por otros. Es decir, en el constructivismo existe una serie de factores implicados: el profesor, el alumno, las actividades y el contexto.

2.1.2. Aprendizaje significativo

Ausubel (1974) postula la teoría del aprendizaje significativo, para él, el aprendizaje escolar es un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo, por lo cual centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías. El aprendizaje significativo se opone al mecánico que se caracteriza por ser repetitivo y memorístico. En palabras de Ausubel: la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino substancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él. De tal manera que el aprendizaje significativo está en vincular lo nuevo con el bagaje cognitivo del individuo. Ausubel (1974, p. 178) distingue dos dimensiones en la significación potencial del material de aprendizaje:

- Significatividad lógica: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes.
- Significatividad psicológica: que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

En este sentido, se requieren dos requisitos para que se produzca el aprendizaje significativo: uno es la potencialidad significativa del material y el otro, la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje. El segundo requisito se refiere a los componentes: motivacional, emocional, y actitudinal, que están presentes en todo aprendizaje.

El aprendizaje significativo requiere condiciones en tres dimensiones: lógica, cognitiva y afectiva. La estructura cognitiva del alumno tiene que incluir los requisitos de capacidad intelectual, contenido ideativo y antecedentes experienciales. Su teoría implica la relación indisoluble de aprendizaje y desarrollo. Lo que quiere decir que cada individuo capta la significación del material nuevo en función de las peculiaridades históricamente construidas de su estructura cognitiva. Para Ausubel el bagaje ideativo se modifica con cada nueva incorporación. La planificación didáctica de todo proceso de aprendizaje significativo comienza por la estructura ideativa y mental del individuo que ha de realizar las tareas de aprendizaje.

La estructura cognitiva del individuo se compone de una organización jerárquica y lógica. De manera que el aprendizaje significativo produce al tiempo la estructuración del conocimiento previo y la extensión de su potencialidad explicativa y operativa.

El aprendizaje anterior y posterior reforzará la significación e importancia del presente, siempre y cuando siga siendo válido dentro del conjunto jerárquico. Un aprendizaje de este tipo funciona a base de organizadores. La realización de este aprendizaje puede establecerse desde fuera, siempre que se organice el material de una forma lógica y jerárquica, y se presente en secuencias ordenadas en función de su potencial de inclusión.

En esta teoría se considera principalmente al factor cognoscitivo, ya que este factor se refiere a aquellos procesos a través de los cuales se adquiere y se mantiene el conocimiento (Peralbo, 1998, p. 25).

Por otra parte, autores como Carl Rogers lamentan que los educadores y la gente en general centren su atención en la enseñanza. Este autor propone que se debe centrar en la facilitación del aprendizaje: cómo, por qué y cuándo aprende un estudiante (Rogers, 1978, p. 107). En mi opinión el profesor debe dar importancia a la enseñanza y al aprendizaje.

2.2. Estilos de aprendizaje

Debido a que las estrategias que se promueven en este trabajo toman en cuenta a la metacognición, se considera la inclusión de los estilos de aprendizaje en este apartado. El estilo de aprendizaje es el conjunto de conductas y actitudes que nos indican cómo la persona aprende y se adapta a su ambiente. Se trata de patrones más o menos estables de comportamiento y personalidad en los que se reflejan los modelos de pensamiento y la orientación afectiva-emocional que adopta cada sujeto en diversas situaciones de aprendizaje, solución de problemas y creación de productos. Los estilos de aprendizaje se relacionan con cuatro factores: la recepción de la información, la percepción, el procesamiento de la información y la modalidad de la comprensión. El énfasis en alguno de estos factores ha determinado diferentes clasificaciones de los diferentes estilos de aprendizaje. Durante la entrada de la información predomina la actividad de alguno de los sentidos receptores, por lo que influye en el estilo de aprendizaje. Al respecto, Fleming y Mills (Lozano, 2004, p. 59) desarrollaron un instrumento sencillo para determinar las preferencias de modalidad sensorial a la hora de procesar la información. Más que ser una herramienta de diagnóstico, se pretendía que el instrumento sirviera como un catalizador para la toma de conciencia de las preferencias sensoriales. A este instrumento lo llamaron VARK, cuyas siglas provienen de Visual, Auditivo, Lectura/Escritura (por sus siglas en inglés *Read/Write*) y Quinestésico (*Kinesthetic*, por sus siglas en inglés). A continuación se presenta una tabla donde se muestran los componentes del VARK:

Componentes del VARK	
<i>Visual</i>	<i>Auditivo</i>
Preferencia por imágenes, cuadros, diagramas, círculos, flechas y láminas.	Preferencias por exposiciones orales, conferencias, discusiones y todo lo que involucre escuchar.
<i>Lectura/Escritura</i>	<i>Quinestésico</i>
Preferencias por todo lo que tenga que ver con leer o escribir.	Preferencias por lo que involucre experiencia y práctica (simulada o real).

(Lozano, 2004, p. 60).

El desarrollo de la metacognición y el pensamiento se logrará tomando en cuenta los estilos de aprendizaje y el pensamiento a través de estrategias adecuadas a la clase de literatura. El centro de la clase de literatura es el texto literario, y sobre él recaerán las diferentes estrategias para abordar su comprensión. De acuerdo a los estilos de aprendizaje definidos en el VARK se desprenden las siguientes actividades para desarrollar en la lectura de un texto literario:

Actividades VARK para la lectura de un texto literario (Alumno)	
<i>Visual</i>	<i>Auditivo</i>
Contar una historia a partir de imágenes o textos. Realizar ilustraciones a partir de los textos. Visualizar personajes.	Debatir las ideas más importantes del texto. Preguntarse unos a otros. Leer y grabarse. Escuchar, en particular, la entonación de poemas y canciones.
<i>Lectura/Escritura</i>	<i>Quinestésico</i>
Dictarle a otro un texto. Escribir el texto dictado. Escribir textos en cómics.	Lectura dramatizada. Declamar.

(Elaboración propia)

El profesor en este caso se debe desenvolver atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos, para lo cual se sugiere la siguiente tabla de actividades:

Actividades VARK para la lectura de un texto literario (Profesor)	
<i>Visual</i>	<i>Auditivo</i>
<p>Escribir en el pizarrón lo que explica oralmente.</p> <p>Usar soporte visual, (Esquemas, estructuras, fotos, todo tipo de imágenes, objetos,) para los contenidos que explica oralmente.</p>	<p>Dar instrucciones en forma oral.</p> <p>Dictar.</p> <p>Leer los textos con entonación.</p>
<i>Lectura/Escritura</i>	<i>Quinestésico</i>
<p>Escribir en el pizarrón.</p> <p>Presentaciones escritas, acompañadas de imágenes.</p>	<p>Utilizar gestos cuando, da instrucciones en forma oral.</p> <p>Realizar intercambios gestuales.</p> <p>Expresar emociones al leer.</p>

(Elaboración propia)

Las actividades mencionadas tienen que ver con la recepción de la información. A continuación se refiere la manera en cómo se organizan los datos sensoriales en patrones con sentido para la mente. Garza y Leventhal (2000, p. 59) reconocen dos modos de percepción:

- Reflexivos: se enfrentan a las situaciones de una manera racional, se orientan a las dimensiones más abstractas de la realidad, razonan sobre la experiencia y tratan de organizar la información de manera lógica.
- Intuitivos: atienden más a las sensaciones en las situaciones nuevas, vinculan la experiencia al significado de la información.

De acuerdo a los diferentes modos de percepción se recomiendan las siguientes actividades para los alumnos:

Actividades para la clase de literatura	
<i>Alumnos reflexivos</i>	<i>Alumnos intuitivos</i>
<p>Visualizan símbolos abstractos (letras, números, tipografías diversas) y no tiene problemas para comprender conceptos abstractos.</p> <p>Verbalizan sus ideas.</p> <p>Aprenden de la parte al todo y absorben rápidamente los detalles, hechos y reglas (gramática, ortografía).</p> <p>Analizan la información paso a paso (elaboración de resúmenes).</p> <p>Quieren entender los componentes uno por uno (elaboración de esquemas).</p> <p>Prefieren las cosas bien organizadas.</p> <p>Se sienten incómodos con las actividades abiertas y poco estructuradas (organizar por apartados).</p> <p>Les importa el resultado final. Les gusta comprobar los ejercicios y les parece importante no equivocarse (escribir un texto a partir de fotos o dibujos).</p> <p>Leen el libro antes de ir a ver la película.</p>	<p>Visualizan imágenes de objetos concretos pero no símbolos abstractos como letras o números, tipografía.</p> <p>Piensa en imágenes, sonidos, sensaciones, difícilmente verbaliza esos pensamientos.</p> <p>Aprende del todo a la parte. Para entender las partes necesita partir de la imagen global (tipología textual, géneros literarios).</p> <p>No analizan la información, la sintetizan (elaboración de síntesis).</p> <p>Les preocupa, saber cómo encajan y se relacionan unas partes con otras (elaboración de mapas conceptuales).</p> <p>Aprende mejor con actividades abiertas y poco estructuradas (organizar por colores).</p> <p>Les importa más el proceso que el resultado final.</p> <p>No les gusta comprobar los ejercicios, alcanzan el resultado final por intuición (convertir un texto en cómic).</p> <p>Necesitan imágenes, ven la película antes de leer el libro.</p>

(Elaboración propia)

En la clase existen alumnos que tienen un modo de percepción predominante. Un alumno reflexivo comprende sin problemas una explicación que tiene que ver con reglas, como las gramaticales o las ortográficas

(pensamiento abstracto) mientras que un alumno intuitivo puede entender los ejemplos (pensamiento concreto) y no así las reglas. Además el modo de percepción se combina con los modos de recepción de la información. Un alumno visual e intuitivo tendrá reacciones distintas a las de un alumno visual reflexivo. El reto del profesor está en usar todos los estilos de aprendizaje y los dos modos de percepción en la clase. Enseguida se presenta una tabla de actividades sugeridas al profesor para atender a los dos tipos de alumnos: reflexivos e intuitivos:

Actividades sugeridas al profesor de literatura
Al empezar la clase, explicar qué se va a hacer y cómo se relaciona con las actividades anteriores. Explicar las reglas y ejemplificar. Pedir reglas y ejemplos. Dar opiniones razonadas y expresar emociones e impresiones. Pedir opiniones razonadas y que expresen emociones e impresiones. Explicar paso a paso y explicar la idea global. Explicar los diferentes contenidos, tomando en cuenta los dos modos de percepción. Alternar las actividades dirigidas a los dos modos de percepción.

(Elaboración propia)

Witkins (Garza y Leventhal, 2000, p. 63) analiza cómo algunas personas destacan ciertos elementos en el campo perceptivo y con base en ello clasifica los estilos de aprendizaje en:

- Independientes de campo: pueden analizar los componentes de un patrón total. Se orientan más a actividades o tareas individuales y su percepción responde más a aspectos intrapersonales.
- Dependientes de campo: en que los patrones se perciben como un todo y por ello los sujetos tienen dificultades para concentrarse en elementos aislados o en partes separadas de la totalidad. Su percepción está influida por las relaciones sociales y el trato interpersonal.

La categorización de Witkins encuentra su equivalencia en la citada anteriormente en Garza y Leventhal (2000, p. 59): los independientes de campo comparten las características de los alumnos reflexivos, mientras que los dependientes de campo comparten las suyas con los intuitivos. Para los fines de esta tesis, se agrega que los alumnos independientes de campo son más autónomos, mientras que los dependientes de campo lo son menos.

Pero además toda esa información se puede procesar de varias maneras. El modelo elaborado por Kolb parte de la base de que para aprender algo se necesita trabajar con la información recibida. Así es que para aprender se puede partir de: una experiencia directa y concreta, una experiencia abstracta (como la lectura), una reflexión o de experimentar en forma activa con la información recibida. El procesamiento de la información está constituido por las operaciones cognitivas que permiten codificar, organizar y recuperar la información almacenada en la memoria. Kolb (citado por Garza y Leventhal, 2000, p. 63) combina los factores de la percepción y procesamiento de la información e identifica cuatro estilos de aprendizaje:

- Divergentes o activos: Su percepción es gestáltica, parten de las experiencias concretas y la observación reflexiva. Son emocionales y resienten la influencia de los compañeros.
- Asimiladores o reflexivos: prefieren los modelos teóricos abstractos y no se interesan en su uso práctico. Se fijan metas y planean sistemáticamente sus actividades de aprendizaje.
- Convergentes o teóricos: se inclinan por la conceptualización abstracta. Son deductivos y se interesan por la aplicación práctica de las teorías, también les gusta la experimentación activa. Sus intereses son limitados y no son muy apegados a las personas.
- Acomodadores o pragmáticos: se basan preponderantemente en la intuición y ensayo/error para aprender. Les gusta la experiencia concreta y la experimentación, especialmente con la cooperación de otras personas, por lo que se inclinan por trabajos técnicos y prácticos. Pueden ser impacientes e insistentes cuando buscan información para realizar sus tareas.

Para Kolb (Lozano, 2004, p. 72) un aprendizaje es realmente efectivo cuando se trabaja en las cuatro categorías, es decir, un aprendizaje es óptimo si es el resultado de: actuar, reflexionar, teorizar y experimentar. En la práctica, el docente debido a la naturaleza teórica de la asignatura corre el riesgo de especializarse en una de las cuatro fases. Esto revela que incluso el sistema educativo en general no es neutro pues en él predominan los contenidos teóricos. El sistema escolar favorece a los alumnos teóricos por encima de todos los demás aunque en algunas asignaturas los alumnos pragmáticos pueden aprovechar sus capacidades, los reflexivos a menudo se encuentran con que el ritmo que se impone a las actividades es tal que no les da tiempo para desarrollar las ideas como ellos necesitan. El panorama es peor para los alumnos a los que les gusta aprender a partir de la experiencia; en todo caso, es necesario buscar en la medida de lo posible actividades en las que se contemplen los cuatro tipos de alumnos que señala Kolb para facilitar el aprendizaje. A continuación se presenta una tabla de actividades para la clase de literatura, tomando en cuenta estos cuatro tipos de aprendizaje:

Actividades con las cuatro fases de Kolb	
<p>Actuar</p> <p>Toda actividad para conseguir algo concreto. Trabajo de campo. Proyectos. Leer para obtener información específica.</p>	<p>Reflexionar</p> <p>Toda actividad que invite a pensar al alumno sobre lo que está haciendo. Crear oportunidades para intercambiar comentarios y opiniones con los compañeros. Leer para comprender.</p>
<p>Experimentar</p> <p>Toda actividad que se lleve a la práctica a partir de una teoría. También las actividades que les permiten aplicar la teoría y relacionarla con su vida diaria. Preguntar acerca de la vigencia de un texto literario y de la relación que puede guardar con su experiencia personal.</p>	<p>Teorizar</p> <p>Toda actividad bien estructurada que le ayude al alumno a pasar del ejemplo concreto al concepto teórico. Deducir reglas. Analizar modelos conceptuales, modelos literarios. Analizar datos o información. Leer y pensar en las implicaciones de la información recibida.</p>

(Elaboración propia)

La comprensión alude a los modelos de explicación que el pensamiento va conformando con la información procesada. La comprensión se refleja en la capacidad de transferir los conocimientos y las habilidades en situaciones nuevas y en la solución de problemas.

Una clasificación que considera los factores expuestos hasta ahora, es la que propone Jung (Garza y Leventhal, 2000, p. 64) de la que se derivan cuatro estilos de aprendizaje:

- Sensoriales: orientados a las sensaciones, se centran en las experiencias inmediatas. Son prácticos, observadores y atentos a los detalles.
- Intuitivos: se centran en la percepción de significados, relaciones y posibilidades basados en mecanismos subjetivos. Son imaginativos, teórico-abstractos, creativos y orientados al futuro.
- Intelectuales: se centran en el pensamiento. Procesan la información de manera objetiva y analítica. Buscan explicaciones causa-efecto y prospectivas. Tienen sentido crítico y les preocupa la justicia.
- Sentimentales: su percepción está determinada por las emociones y los estados anímicos. Procesan subjetivamente la información y las reacciones emocionales que provocan. Toman decisiones considerando a otras personas. Son comprensivos empáticos, buscan decisión y armonía con los demás, tienden a conservar los valores del pasado.

La siguiente tabla muestra algunas sugerencias para el profesor, surgidas de la propuesta de Jung:

Actividades sugeridas para los alumnos desde la propuesta de Jung	
<p>Sensoriales</p> <p>Observación de su medio.</p> <p>Presentación de láminas, dibujos, fotografías, videos y audios.</p> <p>Además, se requiere que el profesor dé oportunidad para que el alumno pueda encontrar o descubrir por sí mismo el conocimiento.</p>	<p>Intuitivos</p> <p>Que el alumno adivine, invente, anticipe, investigue, diseñe productos.</p>
<p>Intelectuales</p> <p>Realización de investigaciones de campo.</p> <p>Escritura de ensayos.</p> <p>Analizar problemas y las situaciones que involucren resolución de problemas.</p>	<p>Emocionales</p> <p>Realización de actividades de carácter grupal.</p> <p>Realización de dinámicas de grupo enfocadas a la construcción o desarrollo de productos específicos.</p>

(Lozano, 2004, p.81)

Hasta este momento la tipología presentada ha tomado en cuenta los siguientes factores: entrada de información, percepción, procesamiento de información y modalidades de comprensión. Se puede observar que son factores de vertiente cognitiva, a continuación se presentan las propuestas tipológicas de Merryll y McCarthy, quienes toman en cuenta el factor de interacción y cooperación.

La tipología de Merryll (en Garza y Leventhal, 2000, p. 65) describe los estilos de aprendizaje en relación a la conducta que los estudiantes asumen en el aula:

- Amigable: conforme, seguro, flexible, dependiente, difícil, brinda apoyo, respetuoso, confiable, con disponibilidad hacia los demás, agradable.
- Analítico: crítico, indeciso, conservador, moralista, industrial, perseverante, serio, metódico y estricto.

- Conductor: insistente, severo, rudo, dominante, de recia voluntad, independiente, práctico, concluyente, decidido y eficiente.
- Expresivo: manipulador, emocional, indisciplinado, egoísta, ambicioso, estimulante, entusiasta, dramático, sociable.

A su vez McCarty (en Garza y Leventhal, 2000, p. 66) propone la siguiente tipología:

- Imaginativos: parten de información concreta y usan la reflexión. Son auditivos: escuchan y dialogan. Trabajan por la armonía. Se involucran personalmente en las actividades. Se interesan por la gente y la cultura.
- Analíticos: perciben en forma abstracta y emplean la reflexión. Pueden ser visuales o auditivos. Prefieren trabajar con las ideas más que con las personas, buscan el desarrollo personal y el logro de competencias.
- Sentido común: perciben la información en forma abstracta, son kinestésicos. En general, procesan activamente, trabajan directamente con las cosas para ver utilidad y resultados. Son pragmáticos, realistas y objetivos. Necesitan trabajar con los problemas reales.
- Dinámicos: perciben información concreta y la procesan activamente, usan el ensayo y el error para integrar la experiencia y la aplicación práctica. Les gustan los riesgos y son adaptables a los cambios y a los demás, pero pueden ser manipuladores o directivos.

Para este propósito, la sugerencia es que el profesor trabaje dinámicamente alternando el trabajo individual, en pequeños equipos y grupalmente. Es posible que en un mismo sujeto coexistan diferentes estilos, debido a que entre ellos existe una interdependencia. Conocer la existencia de distintos estilos de aprendizaje, en el caso del docente, le ayuda a decidir cómo formular su planeación y qué tipo de actividades didácticas elegir, para obtener mejores resultados. Al alumno, por otra parte, conocer sus estilos de aprendizaje le ayuda a tener más control en su manera de aprender, y lograr de esta manera, mayor autonomía. Cabe mencionar que no se trata de que el profesor se limite a satisfacer las inclinaciones por un estilo de aprendizaje característico de sus alumnos, por el contrario, se trata de ponerlos en contacto con diversas maneras de aprender y que ambos actores sean conscientes de las mismas.

En este sentido, la tarea del docente consiste en emplear estrategias de aprendizaje variadas, que sean motivadoras y adecuadas a distintos estilos de aprendizaje. En el siguiente apartado se muestra cómo se puede desarrollar la metacognición, y más adelante se verá cómo lograr el desarrollo del pensamiento.

2.3. Desarrollo de la metacognición

Para desarrollar la metacognición se pone el énfasis en que el estudiante construya significados y en que aprenda de forma independiente. En otras palabras, que el estudiante se involucre con su aprendizaje. Se entiende al aprendizaje como un proceso de pensamiento en el que se utiliza el conocimiento previo, además de estrategias específicas (cognitivas y metacognitivas), con el fin de entender las ideas o los problemas de forma global.

El aprendizaje implica la adquisición de un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas. A continuación se presenta la definición que ofrece Estévez (2002, p. 59) acerca del aprendizaje metacognitivo:

Se dice que el aprendizaje es estratégico o metacognitivo cuando el estudiante tiene conciencia y control sobre lo que aprende y del modo en que aprende, es decir, cuando tiene conciencia y control sobre los esfuerzos para emplear determinadas habilidades y estrategias cognitivas. No sólo se trata de conocer una estrategia cognitiva específica sino también de saber cómo y cuándo hacer uso de ella.

En el aprendizaje metacognitivo se actúa en dos niveles: uno sobre cómo resolver la tarea y otro, sobre la reflexión de cómo pensamos mientras la llevamos a cabo. Por otro lado, implica tres operaciones clave: planificación, monitoreo y evaluación, las cuales son complementarias, más que secuenciales. Cada una de las operaciones implica pasos estratégicos, sobre los cuales el estudiante puede hacerse una serie de preguntas. Estos pasos estratégicos son: la planificación, el monitoreo y la evaluación. A continuación se presenta una tabla que nos muestra estos pasos estratégicos y las operaciones de la metacognición:

Operaciones de la metacognición		
Planificación	Definición de una meta. Diseño de un plan de acción. Anticipación de obstáculos y posibles soluciones.	¿Qué sé sobre el tema? ¿Qué quiero y necesito saber? ¿Por qué es importante saberlo? ¿Cómo me ayudará a realizar la tarea lo que sé de antemano?
Monitoreo	Mantener en mente la meta. Recordar la secuencia de la planeación. Identificar el logro de subtemas. Decidir el siguiente paso y cuándo hacerlo. Detectar posibles errores u obstáculos. Buscar tácticas de solución.	¿Qué pasos debo seguir? ¿Qué estoy haciendo y por qué? ¿Puedo hacerlo de otra manera? ¿Cuál sería la forma más fácil de realizarlo? ¿Cómo puedo verificar si lo que hago es lo correcto? ¿Cómo le explicaría a quien no sabe hacerlo?
Evaluación	Verificar si se logró la meta. Juzgar la calidad de los resultados. Determinar si los procedimientos fueron los apropiados. Analizar cómo se manejaron los obstáculos y fallas. Juzgar la eficiencia del plan y su ejecución.	¿Se lograron las metas? ¿Qué asesoría requirió el procedimiento? ¿Se modificó o revisó el procedimiento? ¿Qué obstáculos se presentaron y cómo se solucionaron? ¿Hubo resultados no previstos? Si es así, ¿qué se debería hacer con ellos?

(Albarrán y Dabdoub, 2000, p. 205)

Albarrán y Dabdoub (2000, p. 204) sugieren al docente que conduzca a los estudiantes por los siguientes pasos para facilitar el desarrollo de la metacognición:

- a) Elección consciente entre por lo menos dos estrategias, identificando las implicaciones de cada una.
- b) Discutir las opciones bajo dos categorías, señalando los criterios de cada una.
- c) Parafrasear la información del material de estudio.
- d) Replantear los planes y las acciones que se deben realizar.
- e) Expresar su opinión sobre el desarrollo de la actividad.
- f) Dar seguimiento a todo el proceso revisando las tareas concretas de menor a mayor complejidad.
- h) Plantear la aplicación de la estrategia para diferentes contextos.

A lo largo de todos los pasos, el docente debe insistir a los alumnos en la conveniencia de:

1. Demorar sus respuestas (pensar antes de actuar o resolver un ejercicio)
2. Detenerse en cada paso de la actividad, para despejar dudas antes de seguir.
3. Intentar explicar con sus propias palabras cada paso realizado y por realizar.
4. Revisar y corregir los avances del trabajo.
5. Buscar la retroalimentación de los compañeros y el docente. (Albarrán y Dabdoub, 2000, p. 205).

La capacidad de estudio independiente de un alumno se evidencia cuando éste puede automonitorear su trabajo y autoevaluar su rendimiento escolar.

El automonitoreo se refiere al control que el sujeto realiza sobre el proceso de aprendizaje, revisando continuamente la eficacia de las estrategias que utiliza. La atención está centrada en la pertinencia y adecuación de los procedimientos seguidos.

La autoevaluación es la emisión de juicios de valor sobre su desempeño en el proceso, determinando si los resultados corresponden a los objetivos que pretendía alcanzar o si sus necesidades están satisfechas en la medida esperada. La atención se enfoca en la calidad de los logros.

Desde esta perspectiva y en relación con la ayuda que aporta el profesor, en las estrategias de aprendizaje se consideran aspectos como:

- Enseñar dentro del contexto. La enseñanza debe centrarse en comunicar conocimientos extensivos que ayuden a los alumnos a interpretar nuevas situaciones.
- Enseñar estrategias generales. La enseñanza debe estimular estrategias generales de razonamiento y pensamiento que tengan aplicación a través de todo el currículo.
- Estrategias mediacionales. Enseñar habilidades específicas y explícitas, tales como técnicas de organizar y recordar la información leída (mediante imágenes visuales, autointerrogación, elaboración de esquemas, reagrupaciones de la información, etcétera.
- Enseñar la metacompreensión. Tratar de ayudar al alumno a caer en la cuenta de sus procesos de aprendizaje y a utilizar sus estrategias más eficaces. (Nisbet y Shcksmith, 1992, p. 131).

2.4. Desarrollo del pensamiento

De acuerdo con los autores Splitter y Sharp (1995), el pensamiento no es una disciplina que pueda enseñarse en sí misma aunque es posible contar para el desarrollo de éste, con una serie de procedimientos y conceptos, como los siguientes:

1. El diálogo reflexivo.
2. Las preguntas abiertas y de indagación.
3. El pensamiento crítico y creativo.
4. El análisis conceptual.
5. El razonamiento en todas sus dimensiones.

En la propuesta educativa de Splitter y Sharp se parte de un supuesto clave: que todos los involucrados en la educación formal, alumnos, maestros, padres y administradores le aportan sus propias perspectivas, culturas, creencias y valores en conjunción para encontrar el sentido y la coherencia de sus experiencias y sus vidas (Splitter y Sharp, 1995, p. 16). Es así como compete a la educación promover el sentido. Desde este escenario se trata de conciliar los imperativos de rigor y excelencia de la educación y las cosmovisiones de los alumnos. Esta perspectiva se basa en la idea de la clase como una comunidad de indagación y la idea de la Filosofía para niños.¹

Lipman (1998), fundador de la Filosofía para niños, considera que pensar es la cualidad por excelencia que nos capacita para crear y descubrir diversos significados de la realidad. A continuación se explican algunos conceptos nucleares de la Filosofía para niños.

¹ A finales de los años sesenta, Mathew Lipman, profesor de la Universidad de Montclair en New Jersey, propone el programa de Filosofía para niños bajo la premisa de que no es posible lograr sociedades verdaderamente libres y solidarias si no se forman personas capaces de pensar por sí mismas en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión. Para lograr este propósito, Lipman crea un material planificado y bien estructurado. Su material consta de siete novelas en las cuales los protagonistas son niños cuya vida se desarrolla en circunstancias cotidianas y próximas a las del lector. Cada novela es acompañada de un manual para el profesor en el que encuentra la ayuda necesaria para llevar a cabo la investigación filosófica con sus alumnos. Para esta tesis se siguen las estrategias de pensamiento que después elaboran Splitter y Sharp, a partir de los trabajos de Lipman.

El concepto “razonable” está en el núcleo de la Filosofía para niños. La razonabilidad es un aspecto de la racionalidad; pero como ideal educativo, la razonabilidad va más allá de la racionalidad, que es a menudo rígida, exclusivamente deductiva, no histórica y no creativa (Splitter y Sharp, 1995, p. 22). En palabras de los citados autores, la razonabilidad es primariamente una disposición social: la persona razonable respeta a los otros y está preparada para tomar en cuenta sus puntos de vista y sus sentimientos, hasta el grado de modificar su parecer acerca de temas significativos, y permitir conscientemente que su propia perspectiva sea modificada por otras. En otras palabras está dispuesta a razonar con otros (Splitter y Sharp, 1995, p. 21-22). En este sentido, quienes participan de esta forma de razonabilidad se convierten en una comunidad de razonadores. Otro de los conceptos nucleares es el pensar, puesto que derivado de pensar de determinadas maneras, la persona razonable arriba a decisiones y juicios sobre la base de los cuales está preparada para actuar (Splitter y Sharp, 1995, p. 22). Los autores se basan en la idea de que enseñar a pensar es cultivar tanto las habilidades como las disposiciones que conducen a la conducta reflexiva y razonable, así por ejemplo, ayudar a alguien puede ser el resultado de pensar acerca de por qué debe ser ayudado, unido a un apropiado deseo de ayudarlo. La clave de la enseñanza para pensar mejor radica en cultivar, a través de la práctica, las formas mismas de conducta que están directamente vinculadas al pensar mejor (Splitter y Sharp, 1995, p. 24). En este sentido, las personas son individuos pensantes y sintientes y que piensan tanto autónoma como cooperativamente. Las personas, no las mentes, los cuerpos o los sentimientos deben ser el foco de atención de toda enseñanza y de todo aprendizaje (Splitter y Sharp, 1995, p. 25). A continuación se presenta una lista de estrategias bajo el título “Pensar” (Splitter y Sharp, 1995, p.26):

1. Dar razones y distinguir las buenas de las malas.
2. Hacer preguntas.
3. Escuchar a los otros.
4. Trazar distinciones y conexiones.
5. Entender relaciones: parte/todo, medios/fines, causa/efecto, etc.
6. Usar analogías.

7. Entender y evaluar argumentos.
8. Identificar, cuestionar y justificar supuestos.
9. Construir explicaciones.
10. Esforzarse en busca de la consistencia.
11. Clasificar y categorizar.
12. Formular y usar criterios.
13. Corregir el propio pensamiento.
14. Buscar evidencias y probabilidades.
15. Estar atento y buscar problemas.
16. Hacer (y, cuando sea apropiado, no tener y expresar) juicios de valor.
17. Clarificar sentidos e interpretaciones de sentido.
18. Definir y analizar conceptos.
19. Hablar confiada y fluidamente.
20. Construir inferencias.
21. Generalizar a partir de casos y experiencias particulares.
22. Encontrar ejemplos y contraejemplos.
23. Analizar oraciones y proposiciones.
24. Anticipar, explorar y predecir consecuencias.
25. Reconocer contradicciones.
26. Detectar falacias.
27. Generar y comprobar hipótesis.
28. Manifestar una mente abierta.
29. Detectar vaguedad y ambigüedad.
30. Explorar alternativas y posibilidades.
31. Ajustarse al tema (ser relevante).
32. Tomar en cuenta todas las consideraciones relevantes.
33. Mostrar sensibilidad al contexto (ser capaz de identificar características específicas que hacen una diferencia en la construcción del juicio).
34. Comprometerse con el valor de la verdad y de la indagación.
35. Desarrollar disposiciones de coraje intelectual, humildad, tolerancia, integridad perseverancia e imparcialidad. Ser consciente de la complejidad: ver el “gris” entre el negro y el blanco.
36. Tomar en cuenta diferentes perspectivas y puntos de vista: ser imaginativo.

37. Entender la importancia de ser razonable.
38. Respetar a las personas y sus puntos de vista.
39. Ser cuidadoso con los procedimientos de indagación.

Casi todo nuestro pensar está ligado a conceptos de manera que otro término para pensamiento abstracto es pensamiento conceptual. Podemos pensar los conceptos como aquello que clasifica o entrelaza nuestros pensamientos y experiencias, pero también como lo que ordena, establece modelos, integra, excluye, cuantifica y conecta o une nuestros pensamientos y experiencias. Asimismo, es a través de nuestra conexión de conceptos que somos capaces de conectar, pensar y, en consecuencia, dar sentido a lo que se nos presenta. En conclusión, los conceptos no son estáticos e inertes, sino modelados y modificados por el uso, además son producto de la negociación dentro de la comunidad y la cultura en la que es usado. Es así como trabajar en favor de una articulación compartida (comunitaria) de los conceptos que son importantes para los niños, es uno de los objetivos dentro de la comunidad de indagación (Splitter y Sharp, 1995, p. 28). En seguida se aborda otro concepto fundamental, el “juicio” y su fortalecimiento.

Para Dewey, juzgar es pesar los pros y los contras en el pensamiento y decidir de acuerdo con el equilibrio de la evidencia. Lipman (en Splitter y Sharp, 1995) agrega que los juicios son sedimentaciones o determinaciones de lo que previamente estaba no sedimentado, indeterminado, o de un modo u otro era problemático. Para los autores Splitter y Sharp (1995, p. 30) los juicios emergen durante el curso o en la conclusión de un proceso de una indagación.

Como actos de pensar, los juicios pueden conducir a otros pensamientos o acciones, y se basan en razones o criterios que se han seleccionado como relevantes, sólidos y, en circunstancias particulares, poderosos. La naturaleza de los criterios utilizados ayuda a determinar la calidad o fuerza de nuestros juicios: en resumen, juicios sólidos son aquellos que están basados en buenos criterios. Un criterio puede ser caracterizado como una razón relativamente concluyente para zanjar una cuestión; un patrón o medida para determinar si una cosa vale como un caso de otra (Splitter y Sharp, 1995, p. 31). El cultivo del buen juicio exige que cada persona examine sus

propias actitudes, valores y conductas. Tal examen implica, a su vez, reflexionar y deliberar acerca de la experiencia y modificar el propio pensamiento cuando fuera necesario, un proceso que puede ser denominado indagación. La indagación es una capacidad para ser razonable que incluye ser capaz de pensar racional y lógicamente (Splitter y Sharp, 1995, p. 31).

La relación entre el juicio y los criterios es en sí misma compleja, pues mientras los juicios están basados en criterios, la selección de un criterio en una situación particular es ella misma una cuestión de juicio y, en consecuencia, está fundada sobre otros criterios que dependen del juicio, y así sucesivamente. Puesto que los juicios son escalones para otros pensamientos, decisiones y acciones se sigue que el tema del juicio se relaciona con la cuestión ética fundamental de cómo hemos de vivir nuestras vidas (Splitter y Sharp, 1995, p. 32).

Para tener la capacidad del buen juicio es necesario saber cuándo suspenderlo. Los niños necesitan entender de dónde parte la otra persona antes de hacer un pronunciamiento que podría construirse en forma de juicio excesiva o prematuramente. Tal comprensión requiere, a su vez, empatía, que es una estrategia ética y metacognitiva fundamental (Splitter y Sharp, 1995, p. 33). En conclusión, basar los propios juicios sobre criterios es una señal de que se está capacitado para pensar por uno mismo. Pensar por uno mismo es el último concepto nuclear de la comunidad de indagación, pensar por sí mismo implica una búsqueda de criterios cada vez más confiables, de modo que los propios juicios pueden apoyarse sobre una fundamentación firme y sólida. Aquellos que piensan por sí mismos son capaces de formular argumentos y conclusiones que sustentan puntos de vista específicos, pero también están preparados para abordar nuevas ideas y posibilidades que pueden no tener nada que ver con argumentos. Los pensadores reflexivos son capaces de determinar y controlar —al menos hasta cierto punto— la naturaleza y el curso de su propio pensamiento. Se debe comprender que si bien el pensar por sí mismo implica el pensar sólo (sin ayuda), éste surge como resultado de una práctica (la práctica de la indagación) que implica pensar con otros. El impulso a pensar por nosotros mismos surge en proporción a nuestra disposición a discutir y deliberar con otros. Si la razonabilidad, el cuidado y el respeto son componentes significativos del buen pensar,

un ambiente o metodología que no fuera en sí mismo razonable, cuidadoso y respetuoso sería contraproducente; por lo que es crucial el establecimiento y fomento de un ambiente en la clase en el que se modelen, se cultiven y se practiquen las habilidades, disposiciones y el sentido general del cuidado constitutivos del buen pensar. Ese es el ambiente de la clase de comunidad de indagación (Splitter y Sharp, 1995, p. 36).

En este trabajo se considera que si bien desde una perspectiva cognitiva se toman en cuenta diversos estilos para lograr el aprendizaje, estas estrategias no son las únicas que nos llevarán a la consecución de nuestro fin que es la comprensión lectora. También se toma en cuenta desde una perspectiva de índole filosófica, aspectos como la interacción mediante el diálogo para llegar al aprendizaje. Se utilizan dos tipos de estrategias que se complementan, por un lado las metacognitivas, a partir del reconocimiento de las estructuras de los textos, pasando por los distintos procesos mentales; y por el otro, las de pensamiento, que nos llevarán a reflexionar e indagar sobre los distintos contenidos. No se trata de subestimar lo cognitivo, se trata de incluir además componentes sociales, éticos, estéticos, políticos y afectivos. La propuesta es que mediante el uso de estos dos tipos de estrategias se llegue a una meta que es la misma: la comprensión. En el siguiente capítulo se abordan diferentes explicaciones acerca de cómo, mediante el proceso de lectura, se llega a la comprensión del texto, en este caso literario.

CAPÍTULO 3

La comprensión lectora de un texto literario

En este capítulo se explicarán los elementos en los que se fundamenta la lectura de los textos literarios. En primer lugar se toca el tema de la comprensión lectora, después, con la finalidad de tener un criterio desde el cual se pueda abordar el proceso de la lectura, se presentan tres modelos de dicho proceso: el interactivo, el de Rosenblatt y el de la teoría de la recepción. Siendo el objeto de lectura, el texto literario, el que van a abordar las estrategias que se presentan más adelante, se toca el tema de la especificidad que un texto de este tipo entraña. Se aborda también el problema de delimitar los géneros literarios. Conocer cómo es la lectura de un texto literario, nos ayuda a seleccionar el tipo de estrategia adecuada para su lectura, motivo por el cual se incluyen los temas de: la lectura de un texto literario y la lectura de un texto literario en la ENP.

3.1. ¿Qué es la comprensión lectora?

La finalidad de la lectura es comprender significados, en este sentido es que se habla de una comprensión lectora. El proceso de comprensión permite llegar al significado de lo que se lee. Solé (2004, p. 17) afirma que se necesitan condiciones y estrategias para lograr la comprensión, entre las cuales se contempla: el texto, su forma y su contenido, así como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Ella ubica sus comentarios desde un modelo que considera a la lectura como un proceso interactivo. En este modelo se le otorga importancia al rol del lector (y a sus conocimientos previos) en igual medida que a la estructura del texto en el proceso de lectura.

Después, apareció una serie de teorías transaccionales (Rosenblatt, 1978) como ampliación de las teorías interactivas. Rosenblatt plantea que durante el proceso de lectura se crea un nuevo texto al que llama –poema–, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector (decodificación) o en la página (texto).

La teoría de la recepción se enfoca en la actividad del lector, es decir, en los mecanismos mediante los cuales se producen significados. Aunque es difícil definir los procesos de la lectura, diferentes teóricos han abordado el tema a partir de diversas particularidades. A continuación se presentan tres modelos del proceso de lectura, uno interactivo, el que nos ofrece Rosenblatt y el de la teoría de la recepción, en los cuales predomina la importancia de diferentes factores.

3.2. El proceso de lectura

Los modelos de lectura que se presentan enseguida, no son los únicos que existen para explicar el proceso, sin embargo, éstos fueron elegidos porque ofrecen elementos útiles para elaborar una didáctica de la literatura. No hay que perder de vista que los modelos son representaciones de la realidad, no la realidad misma, son sencillamente un acercamiento a lo que es el proceso de lectura.

Los investigadores como Solé (2004) coinciden en considerar que las diferentes explicaciones acerca de cómo se procesa la lectura de un texto pueden agruparse en torno a los modelos jerárquicos: ascendente (*bottom up*) y descendente (*top down*). En el caso del modelo *bottom up* se considera que el lector, ante el texto, procesa sus elementos o componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, para después procesar frases y unidades mayores. Es entonces que en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico se conduce a la comprensión del texto. Las propuestas didácticas que se basan en este modelo ascendente, atribuyen una gran importancia a las habilidades de decodificación, pues consideran que el lector puede comprender el texto porque puede decodificarlo en su totalidad. Es un modelo centrado en el texto, y que no puede explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos informaciones (Solé, 2004).

Por el contrario, el modelo descendente *-top down-* sostiene todo lo contrario: el lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas. Así, mientras más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para construir una interpretación. El

proceso de lectura es secuencial y jerárquico, pero en este caso el proceso es descendente: a partir de las hipótesis y de las anticipaciones previas, se procesa al texto para su verificación. Las propuestas de enseñanza a que ha dado lugar este modelo, han enfatizado el reconocimiento global de palabras en detrimento de las habilidades de decodificación, que en las acepciones más radicales se consideran perniciosas para la lectura eficaz (Solé, 2004).

Se plantea que el modelo interactivo no se centra en el texto ni en el lector, sino que se atribuye importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto. El proceso de lectura sucede cuando el lector se sitúa ante el texto, entonces los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información procesada en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero de manera simultánea, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global. Las expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél (Solé, 2004, p. 19-20).

Como ampliación de las teorías interactivas del proceso de lectura, aparecen las teorías transaccionales. La principal diferencia entre las teorías transaccionales y las interactivas consiste en que las primeras indican que el significado no está sin más en el texto y en el lector. Para las teorías transaccionales, el significado se crea cuando los lectores y escritores se encuentran en los textos y este significado se considera “mayor que” el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Rosenblatt (1978), por ejemplo, afirma que al leer, el lector crea un “poema” (texto) que es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en su cerebro (o sea, la activación de los conocimientos previos, el banco de datos lingüísticos, etc.). El significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página.

En este sentido, la lectura comienza (no acaba) con la búsqueda de significado, es decir, el lector empieza con un objetivo y significados previstos antes de que sus

ojos se enfrenten a una página impresa. El significado lleva al lector a escoger muestras de información y conocimientos textuales y contextuales. Entonces se utilizan éstos en concordancia con los conocimientos y experiencias previas para construir el significado. En consecuencia, los lectores que comparten una lectura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus cerebros. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que releen un texto conocido nunca lo comprenden de manera idéntica. En este sentido, el lector cambia, cambia el ambiente en el que el lector lee y también el significado que crea en su mente (Cairney, 1992, p. 32).

En este enfoque se considera el impacto que tiene el contexto sobre la lectura. Para Rosenblatt, el contexto causa un profundo impacto configurando el significado que se construye (Cairney, 1992, p. 33). Este autor hace notar que los alumnos leerán una novela para preparar un examen de forma diferente a que si la hubieran descubierto en la biblioteca y lo hicieran por gusto. Desde esta perspectiva, el fin perseguido causa un impacto significativo sobre el modo de enfocar el texto y sobre el significado derivado. La influencia del objetivo del lector interfiere en el fin que persigue el lector, limitando los significados que podría construir.

Desde la teoría de la recepción y las teorías cognitivas del aprendizaje, se le da mayor enfoque a la actividad del lector, pues se considera que éste hace una proyección cognitiva en la construcción de significados del texto. En este sentido, la lectura se considera como una actividad cognitiva de asociación de ideas, de conocimientos, de reconocimiento y de valoraciones. Se explica a la lectura cómo un diálogo interactivo entre el receptor y el texto, actividad propia de los dominios de la comunicación. Por esta razón es que la actividad lectora beneficia la ampliación del dominio de las diversas competencias: lingüística, comunicativa, discursiva, pragmática y literaria, entre otras (Mendoza, 2004, p. 145). En esta teoría el lector es un miembro (individualizado) del receptor universal y también es una particular personalización del lector implícito para el que fuera concebida la obra, siempre es un lector condicionado por sus propias peculiaridades y limitaciones. Lotman, (en Mendoza, 2004, p. 148) indica que “cualquier texto (y de modo especial el literario) contiene en sí mismo lo que podría denominarse *la imagen de su audiencia*”. Es decir, que un lector formado impone

su criterio a la lectura de un texto predeterminado por conocimientos previos y subjetivos.

Dentro de la teoría de la recepción se concibe al lector como un sujeto activo que mantiene una actividad cooperativa con el texto, por el diálogo interactivo que mantiene con él mediante el cual le atribuye un significado. Al lector se le asigna el valor de ser el propio sistema de referencia del texto. En este sentido, no sólo son importantes las características del texto sino también las aportaciones de la propia competencia literaria en la personalizada actividad receptora.

Se denomina lector implícito al que prevé el autor como destinatario ideal de sus textos; es un tipo de lector ideal que habría de estar dotado de todos los conocimientos que le permitieran identificar e interpretar cualquiera de las referencias textuales, a través de una activa cooperación de sus competencias y su intertexto, contando con sus aportaciones personales. Con frecuencia este tipo de lector no se halla en la realidad, se trata de un constructo teórico para explicar la preestructuración del significado potencial de un texto y al mismo tiempo la personificación de ese potencial en el proceso de lectura. Este tipo de lector ideal difícilmente se encuentra en el aula, recuérdese que los alumnos son lectores en formación.

Un lector competente sería el que coincide con el lector implícito, que se corresponde con el lector que se ha previsto en el texto, el que puede aportar ciertos saberes de base, deseables para que establezca sus horizontes de expectativa. El texto literario tendría las siguientes características (Mendoza, 2004, p. 155):

- Comprende las estructuras lingüísticas de los textos poéticos y reconoce las estructuras del discurso literario, según su grado de competencia literaria.
- Comprende que las estructuras poéticas son estructuras sobrepuestas.
- Posee un buen dominio del código lingüístico y conocimientos suficientes para la activación de códigos culturales y los integra como parte de su repertorio de la memoria colectiva.
- Interactúa con el texto.
- Posee un dominio metacognitivo de su actividad lectora que le permite ordenar su lectura hacia la actualización del texto.

- Sabe distinguir entre actividades paralelas: decodificar, leer, comprender, valorar e interpretar.
- Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto.
- Emite hipótesis sobre el tipo de texto.
- Activa sus conocimientos, los contenidos de su intertexto, del repertorio y sus estrategias de lectura.
- Establece, con adecuación y pertinencia, la significación y la interpretación que el texto le ofrece.
- Busca correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales, con el fin de establecer normas de coherencia que le permitan hallar una significación del texto.
- Establece coherentemente una interpretación que el texto no contradice.
- Disfruta con la propia actividad de la recepción.

La metacognición del proceso de lectura consiste en conocer cuáles son las funciones del lector y cuáles son las funciones del texto y en saber avanzar en el proceso y en el discurso siguiendo las pautas de lectura cognitivas y textuales.

<i>Funciones del lector</i>	<i>Funciones del texto</i>
Conocer y asumir la actividad cognitiva que requiere el proceso de lectura. Cooperar e interaccionar con el texto. Aplicar las estrategias específicas. Establecer la significación y la interpretación del texto.	Presentar los indicios que marcan el género. Mostrar el tipo de contenido, de temática y de intencionalidad. Suscitar la expectativa genérica. Presentar pautas para la confirmación o reformulación. Abrir expectativas particulares. Indicar la particular pauta de lectura. Activar los pertinentes saberes previos.

(Mendoza, 2004, p. 165)

La lectura desde la Teoría de la Recepción es un proceso cognitivo que se desarrolla en una sucesión de fases, en cada una de ellas el lector realiza actividades

específicas, se activan diferentes tipos de conocimiento y de estrategias, que son susceptibles de desarrollarse para la formación lectora del individuo.

Leer es comprender pero sobre todo interpretar; y la lectura comprensiva requiere que el lector procese individualmente los contenidos de las cláusulas y de las frases, pero que además integre la información de éstas en unidades globales de significado. Es decir, un texto no es un conjunto aleatorio de frases, es un conjunto de frases coherentes que comparten un tema (Mendoza, 2004, p. 160).

El proceso de lectura se estructura en varias fases, pautadas cognitivamente (Mendoza, 2004, p. 164):

A. Antes de la lectura del texto, se encuentra **la anticipación**. El proceso de lectura se inicia antes de comenzar la actividad de decodificación de las unidades del código lingüístico. Comienza en la anticipación intuitiva que el lector se formula ante la presencia del texto u objeto (libro, hoja, folleto, cuaderno...) que lo contiene. Esta anticipación aporta un marco provisional para la aproximación a la obra. Suele ser un acercamiento intuitivo a modo de previsión sobre la significación global y la tipología textual.

La decodificación: es una sucesión de actos que se desarrollan paralelamente a las fases del proceso de lectura. En la decodificación hay un continuo reconocimiento de unidades menores (fonemas/grafías, palabras y significados literales, denotativos o connotativos...) y de combinaciones gramaticales y semánticas. La decodificación es una actividad mecánica, la primera aproximación literal al contenido. Es una actividad paralela al proceso de lectura.

B. Durante el proceso de lectura, el lector interacciona con el texto, identifica indicios y claves textuales, establece vinculaciones y relaciones con las referencias metatextuales y extratextuales y con las de su competencia literaria. En las sucesivas fases de interacción lectora se insertan: la formulación de expectativas, la reformulación de expectativas, la aplicación de estrategias y la elaboración de inferencias.

Fase de pre comprensión, abarca distintos momentos, primero la formulación de anticipaciones y expectativas, luego la construcción de inferencias que permitan constatar la coherencia y la certera validación de las anticipaciones y expectativas.

Las expectativas, son el primer efecto entre la interacción de lo expuesto en el texto y lo aportado por el lector. Son previsiones que el lector formula, y de esta forma son apoyos para avanzar en la lectura, el lector sabe que posiblemente serán modificadas, además son la base para la construcción de las inferencias.

Las inferencias, se construyen sobre la confirmación de las expectativas. Son concreciones de conocimiento y conclusiones parciales que establece el lector y que el texto ratifica. Las inferencias son actos básicos de comprensión porque confirman el sentido de un texto.

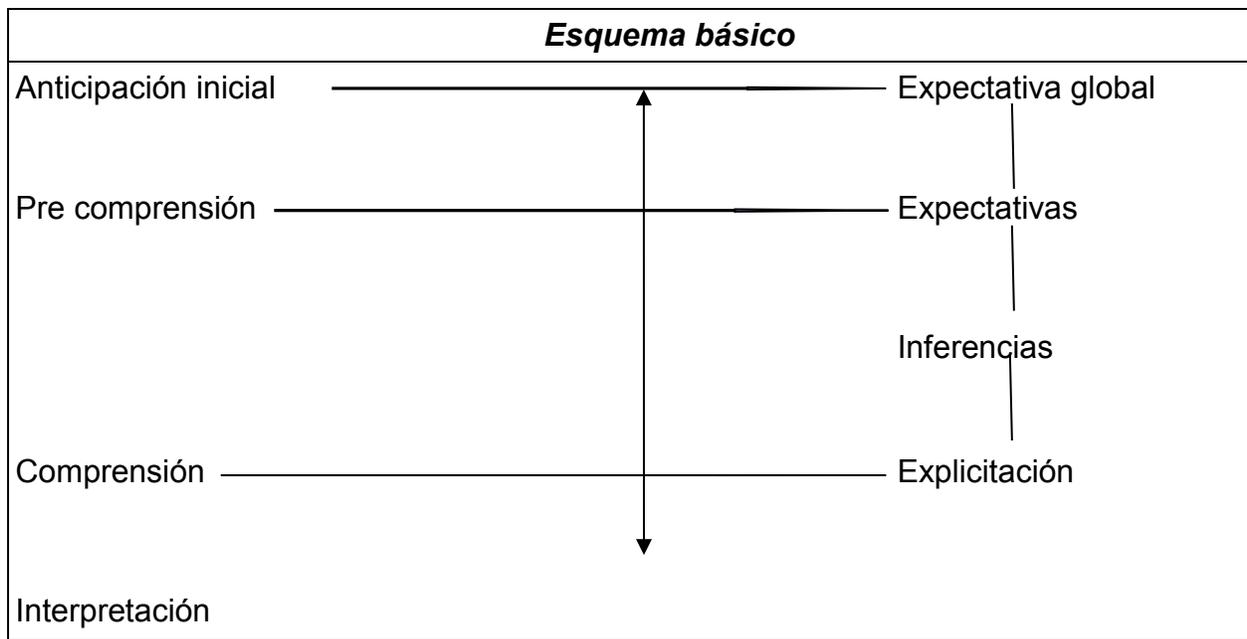
Fase de comprensión: tras la confirmación de las expectativas y su validación en las inferencias, el lector entra en la fase de la comprensión. La comprensión es el consecuente resultado de la coherente reconstrucción de significados, ésta está apoyada en las actividades de pre comprensión. Se realizan actividades específicas:

La explicitación, con ésta se reafirman de modo definitivo las expectativas y las inferencias que han servido de pauta de lectura. Se manifiesta cuando el lector constata que no hay contradicciones entre lo expuesto por el texto y sus expectativas e inferencias. De este modo, el lector es consciente de que ha iniciado la comprensión.

La comprensión, es el pertinente efecto que resulta de la actividad desarrollada en el mismo seguimiento del proceso de recepción. Tiene carácter global o de síntesis, pues sólo se puede hablar de comprensión cuando se refiere a la totalidad del texto.

La interpretación, y la comprensión son dos actividades diferentes, pero próximas y complementarias del proceso de lectura y en la construcción del significado. La comprensión cierra el proceso de cooperación textual; el proceso culmina con la interpretación, en la que están presentes la apreciación subjetiva, la valoración (personal y cultural) y la amplitud o limitación de saberes textuales y metaliterarios.

En la siguiente tabla se muestran las fases y actividades cognitivas que desarrolla el lector durante la recepción.



(Mendoza, 2004, p. 149)

Otro concepto importante en la teoría de la recepción es el horizonte de expectativas, sobre todo es útil si se trata de la lectura de un texto literario. La lectura de un texto literario más que la de cualquier otro tipo, mantiene presente la función del horizonte de expectativas del lector. El horizonte de expectativas resulta de tres factores: la experiencia supuesta que el receptor posee del género o modalidad textual, la forma y la temática de las obras anteriores de las que aquella presupone un conocimiento y la oposición entre lengua poética y la lengua práctica, mundo imaginario y realidad cotidiana. La variación del horizonte de expectativas en el devenir histórico, es resultado de la evolución cultural. Los lectores de distintas épocas tienen horizontes distintos, varían según el contexto histórico y cultural (Mendoza, 2004, p. 161).

En este trabajo se asume que para leer es necesario decodificar, pero no sólo eso, también se asume el predominante rol del lector como un sujeto activo, que tiene expectativas y creencias acerca de lo que lee. Además se asume que es posible desarrollar estrategias que conduzcan a la comprensión. Los modelos hasta ahora expuestos nos ofrecen herramientas para desarrollar en los alumnos lecturas comprensivas. Este trabajo gira en torno a la lectura comprensiva de textos literarios, por lo que en el siguiente apartado se busca qué es lo que hace a un texto literario.

3.3. El texto literario, su especificidad

Puesto que las estrategias que se presentan son para la lectura de textos literarios, a continuación hacemos un acercamiento a lo que significa el término literatura. Dicho término proviene del latín *litterae*, que significa letras, cosas escritas, cartas. Desde este contexto se relaciona con la gramática, la retórica y la poética, es decir escribir y leer –bien–. El sociólogo francés, Escarpit, (1974) enumera dieciséis acepciones del término literatura, las cuales se transcriben a continuación (Garrido, 2004, p. 20):

1. Arte de la palabra por oposición a las otras artes (la pintura, la música, etc.). Actualmente, su sentido “fuerte”, que nació a finales del s. XVIII y se consagra en la obra de Mme. De Staël, *De la littérature* (1800).
2. Arte de la palabra por oposición a los usos funcionales del lenguaje. Corresponde al deslinde entre los escritos de creación (“poesía” en el sentido etimológico) y los otros escritos que reclaman un estatuto aparte como científicos con la irrupción de las ciencias positivas a finales del siglo XVIII. Todavía en la obra del P. Andrés, *Origen, progreso y estado actual de toda literatura* (1782-1799), la expresión conserva su contenido general.
3. Arte de la expresión intelectual. Se trata de una acepción que se va fijando a lo largo del siglo XVIII y que pierde terreno al final para ser sustituida por la mencionada en (2).
4. Arte de escribir obras de carácter perdurable. Acepción conectada con la (1) y la (2). Pretende distinguir entre lo que es *literatura* y lo que no lo es (producciones para el consumo de masas sin mayores pretensiones). Igualmente, permite incluir producciones sin intención creadora, pero sobresalientes por su estilo.
5. Composición artificial del discurso. Corresponde a un empleo irónico o peyorativo de la expresión (“eso no es más que literatura”) con el mismo sentido de “no me vengas con retórica” o “eso no son más que filosofías”.
6. Cultura del hombre de letras o ciencia en general a tenor de su significación etimológica. Esta acepción es la dominante hasta el siglo XVIII.
7. Conjunto de la producción de obras literarias en los sentidos (1) y (2).
8. Conjunto de la producción literaria de un época, un país, una región, etc., p. ej., *literatura española, literatura americana, etc.*
9. Categoría propia de las obras que pertenecen a un género, *literatura de cordel, literatura rosa, etc.*

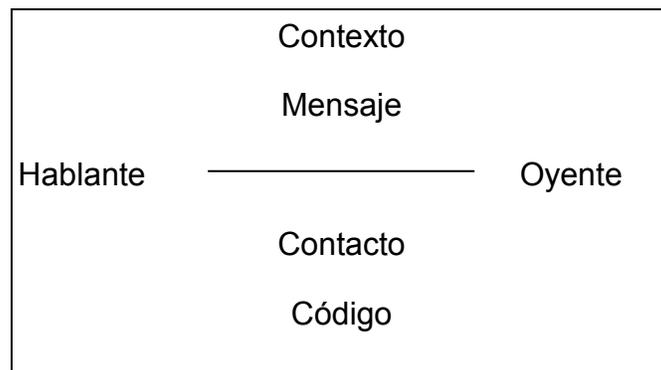
10. Bibliografía. Aceptación empleada en alemán y que ha pasado a ser de uso común en las demás lenguas, sobre todo en determinados contextos científicos como la medicina: *la literatura existente sobre esa enfermedad es todavía escasa.*
11. Conjunto de fenómenos literarios en cuanto hecho histórico distinguible de los demás. *La literatura española en la Edad de Oro es tan importante como la ciencia.*
12. Historia de la producción literaria según el sentido (8). Elipsis corriente en vez de *Historia de la literatura.*
13. Por metonimia, manual de historia de la literatura.
14. Por metonimia, tratado sobre cuestiones literarias.
15. Asignatura de los planes de estudio que versa sobre las acepciones (1), (2) y derivadas.
16. Institución social que comprende una carrera profesional, una titulación universitaria y una industria establecida, además de unos contenidos de estudio a tenor de (15).

Lo que nos muestra este abanico de acepciones del término es lo difícil, inestable y escurridizo que resulta definir a la literatura. Este mismo autor concluye que el término literatura no nos ofrece su significado sino dentro de cada contexto y situación (Garrido, 2004, p. 22). Sin embargo, desde fines del siglo XIX se ha venido reflexionando sobre la especificidad de la literatura y la búsqueda de sus características distintivas. Dentro de la teoría moderna (siglo XX) se asume que el rasgo distintivo de la literatura se encuentra en un determinado uso y organización del lenguaje. En este sentido, los formalistas rusos plantean que lo que caracteriza a un texto literario es su alejamiento y distorsión del lenguaje común. Este alejamiento obliga al lector u oyente a prestar atención sobre el uso especial del lenguaje de la obra en cuestión. Con lo que se genera una transformación en la percepción habitual del lenguaje y del mundo. Sklovskij (en Gómez Redondo, 1996, p. 31) menciona que:

La finalidad del arte es dar una sensación del objeto como visión y no como reconocimiento; los procedimientos del arte el de la singularización de los objetos, y el que consiste en obscurecer la forma, en aumentar la dificultad y la duración de la percepción. El acto de percepción es un arte, un fin en sí y debe ser prolongado.

Sklovskij introduce el concepto de “extrañamiento”, que se entiende como un proceso que permite presentar los objetos y también las situaciones de manera única, frente al

natural automatismo con que el ser humano ordena su concepción de la realidad (Gómez, 1996, p. 31). Por su parte, Roman Jakobson en 1921 afirmaba que “la poesía es el lenguaje en su función estética”, incidiendo en la particularidad del “desvío” de la lengua cotidiana —y de sus “automatismos”— como rasgo dominante de la construcción poética (Gómez, 1996, p. 30). Muchos años más tarde Jakobson desarrollaría su concepto de función poética. Para este autor “el objeto de la literatura no es la literatura, sino la literariedad, es decir lo que hace de una obra determinada una obra literaria”, se trata de estudiar los procedimientos de construcción. De acuerdo con Jakobson (2003, p. 192), el lenguaje debe ser investigado en toda la gama de sus funciones, en primer término elabora el siguiente esquema de los factores que forman parte de cualquier hecho del habla, de cualquier acto de comunicación verbal:



(Jakobson, 2003, p. 192)

Hablante: es quien formula un mensaje para transmitir algún tipo de información.

Oyente: es quien recibe el mensaje y descifra su contenido.

Mensaje: enunciado oral o escrito que expresa algún tipo de información.

Contexto: entorno en que se produce el acto comunicativo.

Contacto: relación que se establece entre el hablante y el oyente a través de algún canal de recepción sensorial (vista, oído, gusto, tacto), la cual permite iniciar y permanecer en comunicación.

Código: conjunto de signos organizados a partir de ciertas reglas.

Cada uno de esos seis elementos determina una función diferente del lenguaje, Jakobson (2003, p. 198) lo esquematiza de la siguiente forma:



(Jakobson, 2003, p. 198)

Función emotiva o expresiva: exterioriza los sentimientos, las emociones y demás contenidos subjetivos del hablante.

Función referencial: implica la representación de algún contenido u objeto, remitiendo al referente o al contexto. Su propósito es informar.

Función connativa o apelativa: el mensaje se orienta hacia el oyente e intenta atraer o dirigir su atención.

Función fática: se produce cuando el emisor o hablante establece, interrumpe, restablece o prolonga la comunicación con el oyente.

Función metalingüística: se utiliza cuando empleamos el lenguaje para decir algo del lenguaje.

Función poética: supone una orientación del mensaje hacia sí mismo, como en el caso de la literatura, pues en ella lo más importante no es la verdad del mensaje ni que corresponda al mundo exterior, sino la forma en que las palabras se combinan y sus elementos se articulan en la construcción de una realidad propia.

Jakobson (2003, p. 194) retoma y enfatiza los estudios de Bühler, quien explica el lenguaje a través de tres funciones: emotiva, connativa y referencial.

La selección y combinación, operaciones básicas en el estudio del lenguaje, deben entenderse en la poética de la siguiente manera: la selección tiene lugar con base en una equivalencia, similitud, desigualdad, sinonimia y antonimia, mientras que la combinación se basa en la proximidad. Plantea Jakobson que “la función poética proyecta el principio de la equivalencia del eje de la selección sobre el eje de la combinación”.

Los formalistas también aportan los conceptos de “norma” y “desviación”. Cuando un esquema, tema o recurso novedoso y sorprendente se desgasta se convierte en norma, por lo que se vuelve necesario introducir nuevos elementos que transgredan dicha “norma”, estos nuevos elementos constituyen la “desviación”.

3.4. Los géneros literarios, el problema de su delimitación

Definir los géneros literarios ha sido una preocupación desde la antigüedad grecolatina hasta nuestros días. Aristóteles en su *Poética* plantea las particularidades tanto de la poesía como de la tragedia. El filósofo parte de que los géneros poéticos son realizaciones de la *mimesis*, entendida como la imitación. Esta imitación puede diferenciarse por el medio, el objeto o el modo de imitación. De acuerdo con Aristóteles:

La epopeya, y aun esa otra obra poética que es la tragedia, la comedia lo mismo que la poesía ditirámbica y las más de las obras para flauta y cítara, da la casualidad que todas ellas son -todas y todo en cada una- reproducciones por imitación, que se diferencian unas de otras de tres maneras: 1) por imitar por medios genéricamente diversos, 2) por imitar objetos diversos, 3) por imitar objetos, no de igual manera sino de diversa de la que son (Aristóteles, 2000).

Asimismo hacía la siguiente clasificación de los géneros poéticos:

Poesía épica: es en la que se narran las acciones nobles de personajes de la nobleza. El modo de enunciación alterna entre la narración en nombre propio y la narración en nombre de otro (narración mixta).

Poesía trágica: al igual que la epopeya, imita acciones de gente noble, pero en ella el modo de presentar las acciones es dramática, esto es, que los mismos personajes representan ante los espectadores sus acciones y diálogos.- Además la tragedia incorpora versos y cantos.

Comedia: imita acciones risibles, consideradas como defectos o vicios, de personajes pertenecientes a una escala social inferior. Al igual que la tragedia su modo de presentación es dramático (Aristóteles, 2000).

Aristóteles y Horacio, consideraban que los géneros debían de permanecer así definidos y no mezclarse. En el siglo XVI se aceptaron los preceptos de Aristóteles y Horacio aunque se sustituyó la clasificación por la siguiente:

Poesía dramática: representa la acción sin intervención de la persona del poeta.

Poesía lírica: el poeta narra y considera los acontecimientos. En ella sólo se expresan las consideraciones del poeta.

Poesía épica: especie mixta, en la que unas veces habla el poeta y otras los personajes.

En el siglo XVII y principios del XVIII tuvo lugar la “Querrela entre antiguos y modernos”, que opuso dos visiones de los géneros literarios. Por un lado, los *antiguos* afirmaban que las obras grecolatinas debían ser consideradas como únicos modelos. Por el otro lado, los *modernos* defendían la legitimidad de toda nueva forma literaria, debido a que consideraban que las normas clásicas no eran universales. Fue durante el Romanticismo cuando no se aceptó ningún modelo y se consideró más importante la espontaneidad y la libertad de los autores.

En 1952, Emil Staiger reformuló la distinción tradicional entre lírica, épica y drama, con el entendido de que cada una de éstas se correspondía con un concepto estilístico en las esferas de lo emocional, lo lógico y lo intuitivo respectivamente:

Lírico = recuerdo = emocional

Épico = observación = lógico

Dramático = expectación = intuitivo

Para Roman Jakobson, los géneros literarios tienen la participación de las diferentes funciones de la lengua, junto con la función poética que es la dominante:

Lírica = función emotiva (1a. persona: yo)

Épica = función referencial (3a. persona: él)

Dramática = función apelativa (2a. persona: tú)

Los teóricos contemporáneos como Bajtín coinciden en que no existen géneros literarios perfectamente delimitados y en que no se pueden definir en términos absolutos. Se asume que los géneros obedecen a un conjunto de normas social e históricamente construidas. En conclusión, los géneros permiten agrupar los textos

literarios, de este modo nos ofrecen modelos de lectura dinámicos y flexibles. La historia de los géneros literarios forma parte de la historia de la cultura y es indisoluble de la evolución del concepto de literariedad.

3.5. La lectura de un texto literario

Lotman (1998), cuando caracteriza al lenguaje de la literatura, afirma que aunque la literatura emplea la lengua natural para construir y transmitir mensajes, constituye un medio de comunicación complejo que exige de los lectores no sólo el dominio de la lengua en que está formulado sino también del conocimiento del lenguaje propio de la literatura, esto es, de sus normas y convenciones. Para Lotman, forma y significado son inseparables ya que el contenido se expresa a través de toda la estructura artística; este autor afirma que el lenguaje literario es mucho más comunicativo que el lenguaje habitual. Menciona que en el texto literario los significados son transmitidos por palabras pero también por elementos estrictamente formales que son significativos como: la rima, el ritmo, la aliteración y otros recursos. Gracias a esta propiedad que lo aleja de una estructura elemental propiamente lingüística, el texto literario es capaz de transmitir una complejidad de información. Y esta capacidad de condensar información es la razón de ser de la literatura, ya que si el volumen de información contenido en el discurso poético (en verso o en prosa) y en el discurso usual fuese idéntico, el discurso poético perdería derecho a existir y, sin lugar a dudas, desaparecería (Lotman, 1998, p. 21).

En la obra literaria nada es casual todo se puede interpretar como significativo en el conjunto unitario del texto. El texto no sólo comunica una gran cantidad de información sino que recrea una imagen de la realidad y se ofrece como un modelo del mundo que no pretende ser un reflejo del mundo real sino una recreación de esta trama de valores y de hechos a los que remite. De esta manera, la función de la literatura en la sociedad no sólo se restringe al límite del lenguaje para ser percibida sino que requiere de ser interpretada, pues es un tipo de discurso que encierra múltiples y complejos significados. Esta pluralidad de significados se pone en juego al leer un texto literario, de igual manera se ponen en práctica un conocimiento implícito y una serie de

estrategias que vuelven inteligibles los aspectos de dicho texto que de otra manera pueden parecer indescifrables. Cabe mencionar que el significado de un texto literario no posee una forma o verdad oculta que haya quedado definida en el momento de su producción, por el contrario el significado es el resultado de la interacción entre el texto y el lector en un proceso (de lectura) siempre dinámico. Dos conceptos que nos ayudan a entender la complejidad de la búsqueda del significado son: la denotación y la connotación. La denotación hace referencia al significado literal o referencial de una palabra, un enunciado o un texto determinado. La connotación rebasa lo denotativo pues sus efectos complementan, modifican o, incluso, contradicen lo expresado literalmente. En la literatura predomina el significado connotativo, lo que le da un carácter polisémico a la literatura; de esta manera la participación del lector en el proceso de significación de los textos es fundamental, ya que es él quien establece las relaciones entre los elementos de la obra y los contextos, y construye su interpretación particular.

De acuerdo con Iser (2003), los textos literarios a diferencia de otros textos, que sólo comunican o informan, crean ficciones. Las ficciones tienen sus cimientos en el mundo de la lectura y no en el mundo real, por esta razón no pueden ser valoradas a partir de los criterios de verdad o falsedad, tampoco pueden ser comprobadas. Durante la lectura se representa un mundo familiar en apariencia. En palabras de Iser (2003, p. 496), la visión imaginaria no es una visión óptica, sino el intento de representarse lo que no se puede ver. Por otro lado, las indeterminaciones y vacíos del texto permiten al lector participar y ser co-ejecutante del texto porque:

Al leer el texto literario debemos formar siempre imágenes mentales o representaciones, [...] y son las implicaciones no manifestadas lingüísticamente en el texto así como sus indeterminaciones y vacíos los que movilizan la imaginación para producir el objeto imaginario como correlato de la conciencia representativa (Iser, 2003, p. 497).

Es así como se producen significados, al tiempo que se estimula la imaginación, gracias a la lectura del texto literario.

La actividad cognitiva en la recepción literaria conecta las valoraciones personales que suscitan determinadas obras, géneros, épocas y movimientos literarios

y también con las interpretaciones y valoraciones críticas que aquéllas han acumulado en el devenir histórico, las cuales actúan como condicionante de la actualización lectora en el presente. De acuerdo con la teoría de la recepción (Mendoza, 2004, p. 147) se consideran dos tipos:

1) Recepción espontánea o condicionada: el alumno como lector ante la obra literaria actúa de manera distinta cuando se realiza una lectura personal o cuando ejerce la lectura condicionada por la finalidad de una tarea escolar. En este sentido, coincide con la visión de Rosenblatt, pues no existe la misma motivación para realizar la lectura.

2) Recepción activa o participativa, implicada: radica en la posibilidad de interactuar con el texto; reaccionar y responder adecuadamente ante esquemas o modelos discursivos, evocados o reconocidos a partir de la identificación de usos y recursos similares compartidos por varios textos.

La actividad del receptor durante el proceso de recepción se manifiesta en su participación, en la cooperación con el texto en la búsqueda de correspondencias, etc. La recepción no sigue una sucesión pautada, pero si tiene los siguientes elementos (Mendoza, 2004, p. 148): 1) la intuición global inicial; 2) la formulación de expectativas generales y/o específicas sobre el desarrollo de la acción, 3) las anticipaciones sobre la orientación de la acción de cada nueva situación; 4) las inferencias sobre el modo de actuar de los personajes, según los indicios caracterizadores; 5) la identificación de la secuencia final del relato.

Para el tratamiento didáctico de la literatura se analiza la correlación que existe entre la intención del autor, la del lector y la de la obra. La intención del texto no se expresa en la superficie textual; o si aparece expuesta, no lo está en el sentido de la literalidad. Así es posible hablar del texto sólo como el resultado de una conjetura por parte del lector: la iniciativa del lector básicamente consiste en hacer una conjetura sobre la intención del texto (Mendoza, 2004, p. 149).

El texto aporta información a través de los indicios textuales previstos por el autor, y a su vez, aporta informaciones, sugiere actitudes y estrategias de recepción o interpretación, o también propone cierta complicidad o distanciamiento. O sea que para la interacción lectora, el texto no sólo muestra, sino que presenta u ofrece indicaciones,

claves, orientaciones que guían la recepción. Se consideran destacables los siguientes aspectos (Mendoza, 2004, p. 150):

- a) Alternativas de expresión: El texto muestra el conjunto de opciones expresivas adoptadas para la proyección de los contenidos y que conforman su peculiar estilo.
- b) Normas propias de la coherencia del texto: El texto incluye las correlaciones de coherencia (formales y /o semánticas) que han de servir al lector para que articule la funcionalidad de los distintos componentes textuales. Entre los componentes se encuentran: los indicadores de la intencionalidad del texto, las pautas de lectura y los indicios e informaciones de diverso tipo. El lector se distancia o se aproxima a los referentes del texto según los condicionantes de estructura textual, ideología, perspectivas de época, entre otras, que incluye el texto, en función del grado de aceptación/asimilación que comparte con el texto.

El lector aporta una serie de saberes para comprender el texto e interpretarlo. Para que exista un texto debe existir el desarrollo personal y voluntario de un lector. Dichos saberes sirven para la actualización lectora, incluyen desde los conocimientos propios hasta las estrategias que regulan la lectura. Esta parte de actualización es considerada como una de las más complejas del proceso. Para la construcción del sentido textual el lector aporta conocimientos que le permitan conocer (Mendoza, 2004, p. 151):

- a) La macroestructura del texto:
 - organización y secuenciación de la trama;
 - partes del texto;
 - características del género.
- b) Indicios y claves de caracterización del género y tipología.
- c) La sucesión de puntos estructurales de la estructura (arquetípica) del género.
- d) Los personajes y su caracterización arquetípica.
- e) En su caso, el lector infiere otros tipos de conocimientos relativos a la funcionalidad de los recursos lingüísticos-expresivos, las peculiaridades del género y de la tipología

textual, el valor semántico de palabras desconocidas, la funcionalidad de cualquier otro componente, etc.

Por otro lado, también intervienen en la recepción los saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para establecer relaciones de carácter intertextual.

El placer de la lectura radica en la satisfacción de poder atribuir interpretaciones que al lector le resulten coherentes y comprensivas, relacionar los saberes previos y el gozo de construir nuevas referencias con los datos que la lectura nos aporta. Cada lectura es una recepción personal, los profesores no deben limitar o condicionar la lectura con referencias y valoraciones ya establecidas. Con ello no se deja margen para la personal implicación del lector ni para la aportación de sus conocimientos, intuiciones, criterios que intervienen en el acto de lectura y que harían de la lectura una verdadera actividad interactiva. Enseñar a interpretar es formar para que el alumno-lector sepa participar de sus lecturas, de modo que éstas sean interpretaciones personales y no sólo un ejercicio más de la clase. La interpretación implica una valoración, porque además desencadena una finalidad lúdica y la identificación de datos culturales y metaliterarios.

Aunque un autor puede confeccionar un texto para comunicar determinados contenidos, la idea o ideas principales que construye el lector dependen en buena parte de los objetivos con que afronta la lectura, de sus conocimientos previos y de lo que el proceso de lectura le ofrece en sí.

3.6. La lectura de los textos literarios en el Programa de 6o año de la ENP

La asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana se cursa durante el 6º año de Preparatoria y se inserta dentro del núcleo básico del área de formación de lenguaje, comunicación y cultura; tiene como antecedente el curso de Literatura Universal. La asignatura fortalece el desarrollo integral del estudiante preparatoriano, ya que tiene contacto con las letras nacionales e iberoamericanas desde la época prehispánica hasta la actual. Este contacto le permite al alumno identificarse con su cultura y como se menciona en el Programa de Estudios (1996) el objetivo es: “reforzar el sentido de lo

nacional y de su condición como ciudadanos latinoamericanos.” Asimismo, indica que (Programa de Estudios, 1996, p. 2):

La literatura refleja el pensamiento, la cultura y los valores humanos propios. Por ello, es indispensable recalcar que con el trabajo de comprensión de la obra literaria se desarrolla el pensamiento reflexivo del alumno, ya que, como explican diferentes teóricos, existe una relación entre pensamiento y lenguaje, que se refuerza con diversas estrategias instrumentadas en la clase de literatura. El estudio de esta asignatura debe considerarse por sus contenidos y por su metodología, como formativa; se integra a las materias humanísticas que conforman el Plan Curricular de la Escuela Nacional Preparatoria.

En el Programa de Estudios (1996, p. 3) los motivos y propósitos generales del curso se apegan al constructivismo, ya que:

Se pretende que el alumno participe activamente —en forma individual y colectiva— con lecturas dirigidas por el profesor; que las comprenda, las analice, las valore y pueda así construir su propio conocimiento y adquirir durante el proceso, hábitos y aptitudes para su vida futura.

El Programa de Estudios busca la realización de los tres tipos de conocimientos: declarativos, procedimentales y actitudinales cuando dice que: se propicia, en el transcurso del año escolar, el desarrollo de actitudes y habilidades que permitan al estudiante adentrarse fundamentalmente en el conocimiento de las obras literarias de nuestra rica cultura, así como el desenvolvimiento de su criterio selectivo ante la lectura y de que su interés se proyecte como permanente (Programa de Estudios, 1996, p. 3). Sobre todo porque estos conocimientos inciden en el perfil de egreso del bachiller preparatoriano.

El objetivo es elevar la capacidad expresiva de los estudiantes universitarios.

El Programa de Estudios (1996, p. 4) sugiere:

La lectura cuidadosa de fragmentos literarios significativos en cada unidad.

Búsqueda de palabras desconocidas para comprender cabalmente el texto seleccionado.

Utilizar un análisis apropiado para la propuesta, según el buen criterio de cada profesor.

Integrar los elementos del análisis con la función poética del texto.

Identificar los recursos que el autor utilizó para lograr la expresión artística.

Crear hábitos sociales de participación individual y por equipos: expresión oral, libertad, respeto a los demás, saber escuchar, etc.

Fomentar la investigación, en bibliotecas, de aspectos contextuales de la obra literaria.

Desarrollar en los alumnos la escritura creadora y la elaboración de redacciones: fichas, imitaciones, modificaciones del texto, comentarios, interpretaciones, críticas, monografías, ensayos, etc.

Propiciar actividades audiovisuales en el aula y actividades extra aulas: lectura de textos completos, asistencia al teatro, a conferencias, etc.

Los profesores deben realizar estos puntos sin perder de vista que el aprendizaje se vuelve significativo cuando el conocimiento nuevo se integra o articula con lo que ya se conoce. Para conseguir esto es necesario que el alumno sea un sujeto activo, entre las acciones que debe ser capaz de hacer se encuentran: que se considere responsable de su propio aprendizaje, que sea constructor de su propio conocimiento y que reflexione sobre su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la enseñanza de la literatura Lomas (2002, p. 40) opina que existe una gama desde quienes orientan la educación literaria hacia el conocimiento académico del devenir histórico de obras, autores y movimientos literarios hasta quienes utilizan el texto literario como un pretexto para el comentario lingüístico de algunos fragmentos poéticos y narrativos, desde quienes insisten en que lo esencial es fomentar la adquisición de hábitos de lectura y de competencias lectoras entre adolescentes y jóvenes hasta quienes ponen el énfasis en el aprendizaje de la escritura literaria y en el fomento de la creatividad de los alumnos y de las alumnas.

En estas condiciones se hace necesario adecuar la selección de contenidos lingüísticos y literarios, los métodos de enseñanza en el aula y las tareas de aprendizaje de forma que hagan posible que los alumnos y las alumnas utilicen los conocimientos, las normas y los procedimientos expresivos y comprensivos habituales en los intercambios comunicativos entre las personas.

A este respecto, Mendoza (2004) opina que la enseñanza de la literatura debe encaminarse hacia la formación lectora más que a la adherencia a alguna teoría literaria, también menciona que se ha comprobado que “la metodología empleada (exposición de la historia literaria, aplicación de comentarios de textos, actividades de producción literaria) no cumple la función de formar un lector literario”. El modelo para la formación literaria que propone Mendoza Fillola tiene como objetivo final el de *saber interpretar*. En este sentido, se busca dotar al alumno de una capacidad básica que le permita ser activo en la recepción así como en la formación literaria.

Una de las tareas principales del docente es transmitir al alumno que la literatura tiene un sentido y que puede encontrar en ella el sentido que le han dado a la vida diferentes autores, y en consecuencia encontrar el sentido de la vida propia. La literatura es una construcción de la realidad que manifiesta su complejidad. En este sentido, hay que recordar que el adolescente se encuentra en este momento en la búsqueda de su identidad; entre los adolescentes de nivel bachillerato esta búsqueda se expresa en diversas manifestaciones: su forma de vestir, su arreglo personal y su preferencia musical. En la formación de esta identidad la literatura tiene mucho que aportar. De notable importancia resulta la selección de lecturas pues si el contenido es irrelevante, no es probable que se establezca una conexión, desde la perspectiva del cerebro que aprende (Jensen, p. 132). Este autor menciona el poder que tiene utilizar los hechos actuales, la historia familiar, los relatos, el mito, las leyendas y las metáforas para crear una enseñanza interesante. Asimismo, nos habla de la importancia que en el aprendizaje tienen las emociones ya que están vinculadas con el significado.

En este trabajo se ha optado por elaborar estrategias para mejorar la comprensión lectora de la última unidad del Programa actual de Literatura Mexicana e Iberoamericana. En este trabajo subyace la idea de un enfoque historicista, pero no de aquel que se enfoca en la acumulación de datos sobre fechas, autores, obras y corrientes literarias sino de otro que permite el desarrollo de las habilidades para comprender e interpretar textos literarios. Se contempla el enfoque historicista porque la conciencia de la historicidad en la producción de las obras literarias implica la idea de que no existe un modelo estético único, sino múltiples modelos. En este sentido, es que se pueden elaborar múltiples lecturas de un mismo texto, tantas, como lectores haya de

él. De igual manera se puede establecer un diálogo con el texto, no importando que haya sido escrito en el pasado. Las estrategias que se contemplan consideran los géneros: teatro, poesía ensayo y relato. El siguiente capítulo es el que corresponde a las estrategias, su elaboración, aplicación, resultados y análisis.

CAPÍTULO 4

Propuesta estratégica para mejorar la comprensión lectora de textos literarios

Este capítulo corresponde a las estrategias psicopedagógicas para mejorar la comprensión lectora de textos literarios, su elaboración, aplicación, evaluación de sus resultados y análisis de los mismos. A la elaboración de las estrategias le anteceden cuatro semestres cursados en la MADEMS (Maestría en Docencia para la Educación Media Superior) Español, en los que a partir de las asignaturas cursadas se fue dando forma a las estrategias que aquí se presentan. Estas estrategias se aplicaron en un grupo de la ENP 3, “Justo Sierra”, durante la maestría como parte de las prácticas docentes que se requieren para cubrir los créditos de la asignatura de Práctica docente III. Sobre la elaboración de las estrategias, su aplicación y evaluación tratarán los siguientes apartados.

4.1. La elaboración de estrategias de comprensión lectora para textos literarios

En este apartado se presenta el sustento teórico que apoya la elaboración de las estrategias, asimismo, se explica el proceso de elaboración de las mismas. Este apartado también incluye la planeación didáctica que se utilizó para llevar al aula las estrategias propuestas.

Para el diseño de las estrategias de comprensión lectora de textos literarios se tomó como base el Programa para la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana de la ENP y en específico la octava unidad. En la octava unidad se aborda a la literatura mexicana e iberoamericana en la época actual. Los textos utilizados corresponden a cuatro géneros diferentes: narrativa, poesía, teatro y ensayo. Los temas que se utilizan son variados: la desigualdad de las relaciones entre países poderosos y del tercer mundo, la identidad del mexicano, la problemática de los campesinos frente a las grandes urbes, los problemas que enfrentan los adolescentes en el mundo actual y la soledad de una mujer en los años finales de su vida. Pero en general tienen una intención: que el alumno se identifique como parte de un mundo en

su ser latinoamericano, mexicano y también que se identifique como un joven frente a la realidad que le toca vivir. Con estas ideas generales se abren debates en cada sesión en los que el alumno discurre sobre diversos problemas tales como: la migración, la discriminación y el racismo, entre otros. Esto con la finalidad de abarcar diversas estrategias para mejorar la lectura dentro de los cuatro géneros enunciados. Los cuestionarios que se realizaron para este trabajo tienen como objetivo que el alumno comprenda las distintas realidades que presentan los textos y que a la vez encuentre la relación que guarda con su propia realidad, puesto que teóricos como Ausubel mencionan la importancia de que un conocimiento nuevo se relacione con uno ya establecido. Asimismo se incluyen en los cuestionarios preguntas para monitorear la propia comprensión y cómo sucede ésta, con el fin de que el alumno vaya haciendo consciente su forma de aprender.

4.1.1. Estrategias de comprensión lectora: estrategias de pensamiento y estrategias de metacognición

En primer término, se define qué es una “estrategia” y más específicamente qué es una “estrategia de comprensión lectora”. Después se menciona por qué es necesario desarrollar este tipo de estrategias. Para la elaboración de las estrategias se ha tomado en cuenta el modelo que presentan Devine y Solé, el cual consiste en desarrollarlas en tres momentos distintos del proceso de lectura: antes, durante y después de leer.

En la bibliografía consultada acerca de las estrategias fue frecuente encontrar similitudes, lo cual provoca cierta confusión, entre lo que es una estrategia, un procedimiento y un método.

La estrategia cognitiva está relacionada con el terreno de lo procedimental y se caracteriza por su naturaleza serial y secuencial. Sin embargo, la acepción de estrategia como conjunto de actividades dirigidas hacia un fin resulta redundante con el mismo concepto de procedimiento. Una estrategia es más bien un tipo particular de procedimiento (Coll, 1992). Así, un procedimiento puede ser ejecutado de forma “ciega” o incluso conectando unas acciones con otras de modo arbitrario o, por el contrario, de

forma autorregulada, adaptando dichas acciones a las condiciones que presenta cada tarea, en cada momento del proceso de ejecución.

Beltrán (1993) trata de establecer algunos matices diferenciales entre *técnica* y *método*, menciona que suele ser aceptada la definición de *técnica* como sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos. Se relaciona con una categorización algorítmica (las acciones se hallan completamente prefijadas y su correcta ejecución lleva a una solución segura del problema o de la tarea, por ejemplo: realizar una multiplicación o coser un botón). Se considera que un método no sólo supone una sucesión de acciones ordenadas, sino que estas acciones se consideran procedimientos más o menos complejos entre los que pueden incluir algunas técnicas. Un método parte de un principio orientador que generalmente se fundamenta en una concepción ideológica, filosófica, psicológica, pedagógica, etc. (por ejemplo, el método Montessori).

Monereo (1997) considera que las técnicas y los métodos, son procedimientos que se ubican en los extremos de un *continuum*; las técnicas estarían más cerca del extremo correspondiente a los algoritmos y los métodos en una posición más o menos lejana a dichos algoritmos, según sean las secuencias de sus acciones, por ejemplo, un método de lectura es más probabilística, no se garantizan resultados seguros, por lo cual se ubica en el otro extremo como un procedimiento heurístico. Para diferenciar *estrategia* y *técnica*, cabe recordar que el término estrategia viene del ámbito militar, entendida como el “arte de proyectar y dirigir las operaciones militares con el fin de obtener la victoria” (Monereo, 1997, p. 23), y los pasos que forman una estrategia son llamados tácticas o técnicas.

Es Nisbet (1997) quien señala la diferencia entre técnica y estrategia. Considera que las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación la existencia de un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias en cambio son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas puedan considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias, también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y

que obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar. Monereo (1997) plantea que es posible diferenciar estos conceptos en relación a los objetivos de aprendizaje que se persiguen. Esta forma de aprender, a través de la toma consciente de decisiones, facilita el aprendizaje significativo (Ausubel, 1974), promueve que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea que deben realizar), decidiendo de forma menos azarosa cuáles son los procedimientos más adecuados para realizar dicha actividad. De este modo, el alumno no sólo aprende cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué puede utilizarlos y en qué medida favorecen el proceso de resolución de la tarea. En consecuencia, una estrategia de aprendizaje, según Monereo (1997), es un proceso de toma de decisiones consciente e intencional sobre conocimientos (especialmente procedimentales). En este proceso de “toma de decisiones” se pone en acción la capacidad de reflexión sobre cuándo y por qué debe emplearse un procedimiento (o un conocimiento conceptual o actitudinal) para lograr un determinado aprendizaje, lo cual va más allá de una simple aplicación automática y rutinaria de un conjunto de técnicas.

Las estrategias de aprendizaje, según Beltrán (1993), se sitúan en otro nivel distinto al de las técnicas de estudio que van dirigidas más al aprendizaje memorístico que al aprendizaje significativo. No se trata de dar al estudiante una serie de recursos para salir airoso en algunas tareas. Las estrategias hacen referencia, más bien, a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea.

Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección –la existencia de un objetivo existente– y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario (Solé, 2004, p. 59).

Para Solé (2004) las estrategias de comprensión lectora son procedimientos que implican:

- La presencia de objetivos que cumplir.
- La planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos.
- Su evaluación y posible cambio.

Siguiendo a esta misma autora, hay que fomentar el uso de estrategias de lectura para que los lectores sean autónomos, capaces de enfrentarse a textos de muy diversa índole. Lectores que sean capaces de aprender a partir de los textos, capaces de aprender a aprender. Cabe destacar el papel activo del alumno que se requiere desde esta perspectiva ya que el profesor sólo es un apoyo.

Para llevar a la práctica las estrategias en este trabajo se inscriben dentro del Modelo T de planeación, propuesto por Román (2005). Por esta razón, a continuación se acotan los conceptos de estratégica y procedimiento con los que opera el modelo propuesto. De acuerdo con Román, las estrategias cognitivas se suelen entender como un conjunto de pasos de pensamiento orientados a la solución de un problema. Estos pasos se tratan de hacer conscientes por parte del aprendiz, para identificarlos primero y mejorarlos después. De este modo la estrategia se convierte en un conjunto de pasos o componentes mentales, aplicables a muchas situaciones de aprendizaje. Cuando un aprendiz identifica sus propios pasos del pensar, pensando cómo aprende realiza una forma de metacognición o estrategia metacognitiva, que no es otra cosa que pensar sobre su propio pensamiento. En este concepto de estrategia queda claro el qué (respuesta) y el cómo (paso de pensamiento) para encontrar la solución adecuada, pero suele quedar poco claro el para qué (capacidad-valor). Desde la perspectiva de Román (2005) la estrategia debe contar con un qué (contenido), un cómo (métodos o pasos de pensamiento) y un para qué (capacidad y valor).

Asimismo, el concepto de procedimiento se entiende como el camino para desarrollar una capacidad y/o un valor. En el modelo que presenta Román se entiende a la capacidad como una habilidad general que utiliza o puede utilizar el aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo; en el valor, en cambio, el componente que predomina es el afectivo. El valor consta de una constelación o

conjunto de actitudes. La capacidad por otro lado, se constituye por un conjunto o constelación de destrezas. La destreza es una habilidad específica que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender. El procedimiento desde este modelo consta de un qué (contenido), un cómo (método) y un para qué (capacidad y valor) (Román, 2005, p. 72).

Entonces la estrategia de aprendizaje se puede definir como el camino para desarrollar una destreza que a su vez desarrolla una capacidad y el camino para desarrollar una actitud, que a su vez desarrolla un valor, por medio de un contenido y un método (técnica metodológica, forma de hacer) más concretos. Un conjunto de estrategias constituye un procedimiento, o dicho de otro modo un conjunto de procedimientos específicos constituye un procedimiento general (Román, 2005, p. 78).

En relación a los momentos en los que se aplican las estrategias, autores como Devine (1986) y Solé (2004) proponen que las estrategias de lectura se fomenten en tres diferentes momentos:

- antes de la lectura.
- durante la lectura.
- después de la lectura.

Enseguida se caracteriza cada uno de estos momentos:

Antes de la lectura:

Devine (1986) menciona que los lectores experimentados tienden a leer con un propósito, para encontrar respuestas a preguntas específicas, para verificar información, para obtener una visión general de un tema, para conocer el punto de vista del autor, para confirmar las predicciones que habían hecho o frecuentemente para disfrutar. En este sentido, Solé (2004) plantea los siguientes objetivos de la lectura: leer para obtener información precisa, leer para seguir las instrucciones, leer para obtener una información de carácter general, leer para aprender, leer para revisar un escrito propio y leer por placer. También destaca los objetivos que se esperan de la lectura del

alumno: que se sienta capaz de hacerlo, que piense que puede hacerlo, que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir la ayuda precisa y que encuentre interesante lo que se le proponga que haga (Solé, 2004, p. 79). Se considera entonces que el propósito de la lectura es importante para la comprensión. Se trata de leer literatura más allá del placer, como parte de la propia formación, motivo por el cual en las estrategias antes de leer es recomendable que los estudiantes establezcan un propósito de la lectura.

Devine sugiere que se haga a través de: preguntas, predicciones y problemas a resolver. En el capítulo dos, dentro del apartado *Desarrollo de la metacognición* se han mencionado las preguntas que se sugiere hacer en esta etapa de planificación: ¿qué sé sobre el tema?, ¿qué quiero y necesito saber?, ¿por qué es importante saberlo?, ¿cómo me ayudará a realizar la tarea lo que sé de antemano? Entre las estrategias que destaca Solé se incluye la de establecer predicciones sobre el texto, las mismas se pueden realizar a partir del título, los subtítulos, los subrayados y los cambios de letra. Para un texto literario de manera específica, es importante utilizar otros indicios como: lo que ya se conoce del autor, lo que se sabe sobre el género o de la época en que fue escrito, entre otros aspectos. En este momento de la lectura se activan los conocimientos previos.

Durante la lectura:

Solé y Devine insisten en que los profesores deben motivar a los alumnos a que se involucren activamente con los textos. Para lograrlo proponen diferentes estrategias como: formular predicciones sobre el texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto. Dentro del apartado *Desarrollo de la metacognición* se han mencionado el tipo de las preguntas que se sugiere hacer para tener un monitoreo, entre otras: ¿qué pasos debo seguir?, ¿qué estoy haciendo y por qué?, ¿cómo puedo verificar si lo que hago es lo correcto?

El monitoreo se refiere al control que el sujeto realiza sobre el proceso de aprendizaje, revisando continuamente la eficacia de las estrategias que utiliza. La atención está centrada en la pertinencia y adecuación de los procedimientos seguidos.

Actividades posteriores a la lectura:

Para Devine las actividades después de la lectura tienen los siguientes propósitos: ayudar a los estudiantes a desarrollar más adelante y clarificar sus interpretaciones del texto, así como recordar mejor los textos que han creado en su mente los textos impresos. Al igual que las actividades de pre lectura, apoyan a los lectores a encontrar claves del significado de los textos y al igual que las actividades durante la lectura deben guiarlos a través de la versión del escritor a la que los estudiantes tienen en la mente. De tal manera, las actividades posteriores a la lectura ayudarán a los estudiantes a definir las interpretaciones que ellos han creado por sí mismos. Asimismo, señala Devine que necesitan comunicar lo leído, especialmente necesitan decir a otros lo que piensan acerca del tema o la idea principal de una lectura. Este momento de la lectura es de evaluación, metacognitivamente se formulan preguntas como: ¿se lograron las metas?, ¿qué asesoría requirió el procedimiento?, ¿se modificó o revisó el procedimiento?, ¿qué obstáculos se presentaron y cómo se solucionaron?, ¿hubo resultados no previstos? Y si es así, ¿qué se debería hacer con ellos?

4.1.2. Planeación didáctica

La finalidad de las estrategias aquí propuestas es emplearlas en las aulas, por lo que se presenta la siguiente planeación. La primera parte se basa en el planteamiento de Tobón (2007), quien sugiere que se elabore la *ruta formativa*, que es el documento guía fundamental mediante el cual se orienta todo el proceso metodológico del “Proyecto Formativo” (PF) así como el desarrollo y la adquisición de competencias en los estudiantes. En un segundo momento y siguiendo el planteamiento por competencias que hace Tobón se plantean los elementos de la competencia a desarrollar, en este caso: la comprensión lectora. Finalmente para llevarlo a la práctica docente en el aula se toma como base la planeación propuesta por Román (2005) con el Modelo T. A continuación se presenta la ruta formativa elaborada para esta planeación:

Ruta formativa (RF)	
1. Nombre de la asignatura	Literatura mexicana e iberoamericana
2. Programa de formación	Programa de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, planeación para cuatro sesiones, dos de 50 minutos y dos de 1 hora con 40 minutos.
3. Identificación del PF	Octava Unidad. La época actual en la literatura mexicana e iberoamericana.
4. Identificación del nodo problematizador	Leer comprensivamente e interpretar textos literarios pertenecientes a diferentes géneros, que reflejen la diversa problemática de la época actual en el contexto iberoamericano. Para ello, se hace necesario el uso de estrategias con la finalidad de que el alumno identifique los recursos de los diferentes géneros literarios, así como la diversidad de temas que se abordan en los mismos.
5. Tipo de PF	Específico.
6. Problema específico del PF	¿Cómo hacer una lectura comprensiva e interpretativa de los diferentes textos literarios que abordan la problemática de la época actual en Iberoamérica?
7. Competencia de énfasis del PF	Comprensión lectora.
8. Nivel de complejidad esperado	Se pretende que los alumnos mejoren su nivel de comprensión lectora, así como mejorar su nivel de autocontrol en la lectura. Conseguir que realicen una lectura consciente y autónoma.
9. Elementos de competencia	Interpretar textos atendiendo a las intenciones comunicativas, a sus estructuras y relaciones. Construir sentido de los textos.

10. Otras competencias por formar	Expresión oral. Expresión escrita.
11. Metodología de la asesoría directa de docente	Se usará para las prácticas docentes un plan de clase basado en el Modelo T de Martiniano Román.
12. Metodología general del PF	Lectura individual y grupal. Diálogo. Plenaria.
13. Recursos	Material fotocopiado.
14. Talento humano	Consulta a docentes para asesoría.

(Elaboración propia)

Enseguida se muestra una tabla sobre la comprensión lectora.

COMPETENCIA: Comprensión lectora	
<i>La época actual en la literatura mexicana e iberoamericana</i>	
Identificación de la competencia:	Elementos de competencia:
Leer comprensivamente e interpretar textos literarios pertenecientes a diferentes géneros que reflejen la diversa problemática de la época actual en el contexto iberoamericano.	1. Interpretar textos literarios atendiendo a las intenciones comunicativas, a sus estructuras y relaciones. 2. Construir sentido de los textos.

(Elaboración propia)

La competencia a desarrollar es la comprensión lectora en dos elementos, en primer lugar: Interpretar textos literarios atendiendo a las intenciones comunicativas, a sus estructuras y relaciones, enseguida se desglosa en la siguiente tabla:

Elemento de competencia 1. Interpretar textos literarios atendiendo a las intenciones comunicativas, a sus estructuras y relaciones.	
Criterios de desempeño	Saberes esenciales
<p>a) Identifica elementos, diferenciando estructuras de los géneros literarios.</p> <p>b) Analiza las intenciones comunicativas de los textos, tomando en cuenta los diversos contextos de su producción.</p> <p>c) Compara situaciones en los textos con situaciones en la vida cotidiana.</p>	Saber conocer y saber hacer:
	<p>a) Reconoce estructuras de los géneros literarios: narrativa, drama, lírica y ensayo.</p> <p>b) Distingue diferentes intenciones comunicativas: informativa o poética.</p> <p>c) Relaciona la problemática presentada en los textos con la propia o de la vida cotidiana.</p>
	Saber ser:
	Siendo responsable, cumpliendo en tiempo y forma con el trabajo requerido y participando.
Rango de aplicación:	Evidencias requeridas:
<p>Lectura individual.</p> <p>Lectura grupal.</p> <p>Diálogo.</p> <p>Plenaria.</p>	Observación del desempeño individual y de la interacción con sus pares. (participación individual, por equipos y grupal).

(Elaboración propia)

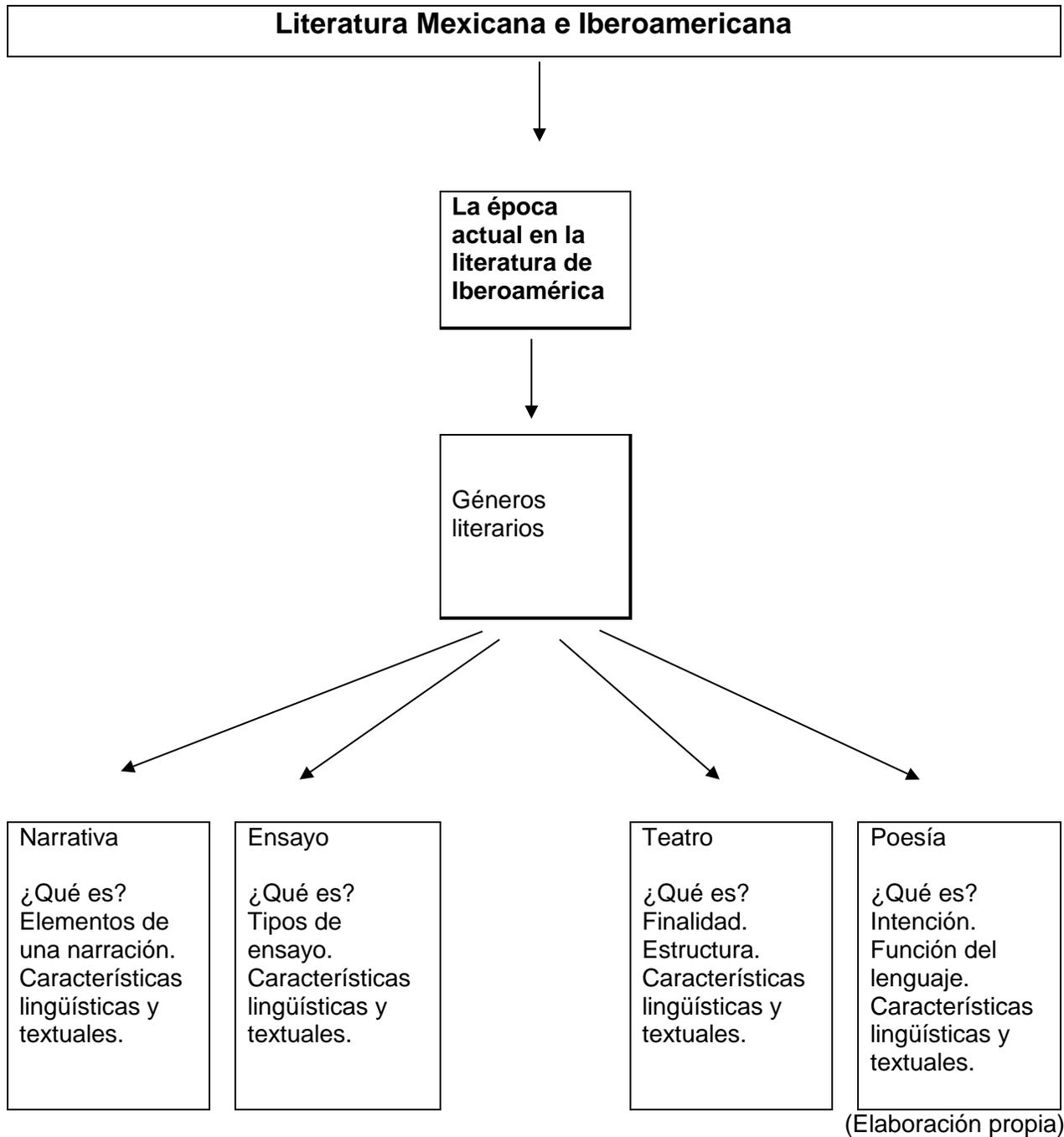
A continuación se presenta el elemento de competencia dos: Construir el sentido de los textos, se ilustra en la siguiente tabla:

Elemento de competencia 2. Construir el sentido de los textos.	
Criterios de desempeño	Saberes esenciales
a) Encuentra el sentido de los textos a través de diferentes estrategias. b) Se expresa adecuadamente de forma oral. c) Se expresa adecuadamente por escrito.	Saber conocer y saber hacer:
	a) Estrategias de inferencia del significado. b) Organizar ideas. c) Adecuar léxico. d) Expresión oral. d) Redactar.
	Saber ser:
	Escucha las opiniones de otros. Comprende ideas de otros. Aprecia la lectura de los textos.
Rango de aplicación:	Evidencias requeridas:
Lectura individual. Lectura grupal. Diálogo. Plenaria. Redacción.	Observación del desempeño individual y de la interacción con sus pares. (participación individual, por equipos y grupal). Revisión de actividades escritas.

(Elaboración propia)

A continuación se presenta el esquema de la *Arquitectura del conocimiento* con base en los criterios de planeación que propone Román (2005) y acorde al uso del Modelo T.

Arquitectura del conocimiento



A continuación se presenta la propuesta estratégica para el trabajo de aula.

4.2. Propuesta estratégica

La propuesta estratégica se compone de una serie de actividades que realizan los alumnos en forma individual, por equipo o grupal. En las actividades individuales es posible observar con especificidad el modo particular, en que el alumno realiza la lectura. En las actividades por equipo y grupales, el alumno socializa esa manera particular de leer, mediante el diálogo, con lo cual se fomenta también la tolerancia y el respeto por otros puntos de vista diferentes al propio.

En primer término, se presenta la evaluación diagnóstica que se aplicó al grupo; después, se presentan diferentes actividades para la lectura de textos literarios con estrategias para cuatro clases que abordan los contenidos de la octava unidad. Las actividades para cada una de las clases corresponden a un género literario diferente. Más adelante, se muestra el análisis, interpretación y evaluación de cómo funcionaron las estrategias psicopedagógicas en el grupo en cuestión.

4.2.1. Evaluación diagnóstica de la comprensión lectora

Con la finalidad de conocer las estrategias que usan los alumnos así como su nivel de comprensión lectora, se elaboró un instrumento de evaluación diagnóstica, el cual se resuelve de manera individual. La evaluación consiste en leer un cuento para después resolver un cuestionario, se trata de un cuento de Augusto Monterroso titulado *El eclipse*. Se consideró la pertinencia de usar este texto porque en cuanto a contenido se relaciona con lo visto por los alumnos en al menos dos de las unidades anteriores del programa que son: Literatura prehispánica y Literatura colonial mexicana del siglo XVI.

En el cuestionario se les hacen dos preguntas acerca de las dificultades que tuvieron para comprender el texto y en cómo las resolvieron, también, se les cuestiona sobre los pasos que siguieron para responder al cuestionario. Asimismo, se les hacen preguntas de análisis, para saber si detectaron la ironía, la intención del autor y la idea global del texto, por otra parte, se les hace una pregunta en la que tienen que emitir un juicio de valor. A continuación se muestra el relato que los alumnos tenían que leer

parar su evaluación inicial y posteriormente se presenta el cuestionario acerca de esta misma lectura:

EL ECLIPSE

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles.

Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de ese conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

Si me matáis —les dijo— puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y espero confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de Fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

Augusto Monterroso

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
PLANTEL 3 “JUSTO SIERRA”

Nombre del alumno _____
Grupo: _____ Turno: _____

- Después de leer el cuento “El eclipse” de Augusto Monterroso, responde a las siguientes preguntas:

1.- En el cuento que acabas de leer: ¿cuál es la situación inicial de Fray Bartolomé?

2.- ¿Por qué el argumento que Fray Bartolomé dio a los indios no los hizo cambiar de idea?

3.- ¿Por qué Fray Bartolomé pensó que los indios podrían cambiar de idea?

4.- ¿Qué diferencia hay entre los saberes de Aristóteles y los saberes de los mayas?

5.- ¿Consideras que un saber es más importante que el otro? Sí, no, argumenta tu respuesta.

6.- En el desenlace del cuento, ¿cuál crees que sea la intención del autor al calificar de “valiosa” la ayuda de Aristóteles?

7.- ¿Conoces la situación actual del pueblo maya?, ¿cuál es?

8.- ¿Qué pasos seguiste para resolver el cuestionario?

9.- ¿Encontraste alguna dificultad para resolver alguna pregunta?, ¿cuál fue la dificultad?

y cómo la resolviste?

10.- ¿Cuál es la idea global del texto?

Como parte del diagnóstico y para identificar qué tan sensibilizados podían estar los alumnos con las estrategias metacognitivas para mejorar la lectura se aplicó un cuestionario. El cuestionario fue tomado de Luceño (2000), quien a su vez lo toma de Hahn (1984), el mismo comprende cinco estrategias positivas y cinco negativas. Los alumnos responden de acuerdo a la siguiente escala:

1. siempre.
2. casi siempre.
3. casi nunca.
4. nunca.

CUESTIONARIO

Comprendes mejor una historia si...

1. ¿Piensas en otra cosa cuando lo lees?
2. ¿La escribes con tus palabras?
3. ¿Subrayas las partes importantes de la historia?
4. ¿Subrayas las partes importantes de lo que se cuenta?
5. ¿Vuelves a escribir todas las palabras del texto?
6. ¿Rememoras la historia para ver si te acuerdas de todas las partes?

7. ¿Te saltas las partes que no comprendes?
8. ¿Lees el texto lo más rápido que puedes?
9. ¿Relees todo el texto varias veces?
10. ¿Te haces preguntas sobre las partes del texto que no comprendes?

Las estrategias positivas (preguntas 2, 3, 4, 6 y 10) se corrigen y evalúan de la manera siguiente: siempre (2 puntos), casi siempre (1 punto), casi nunca (-1 punto) y nunca (-2 puntos). Las estrategias negativas se corrigen de manera inversa: se suman los puntos positivos y se le sustraen los negativos. El resultado puede variar entre 20 y -20. Los alumnos que obtengan como resultado de media ($M = 3,4$) son clasificados en el grupo de los alumnos con carencias en estrategias metacognitivas (Luceño, 2000, p. 171).

El análisis de la evaluación diagnóstica se verá más adelante.

4.2.2. Planes de clase para la octava unidad del Programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana de la ENP

A partir del modelo de Román (2005) se presenta el Modelo T de Unidad de aprendizaje que forma parte de la planeación de las prácticas docentes realizadas. También se incluyen los objetivos desde las expectativas de logro, desglosados en tablas: objetivos por capacidades-destrezas y objetivos por valores-actitudes. Y finalmente, se muestran las tablas de los Modelos T para cada una de las cuatro sesiones, es decir, cuatro planes de clase.

MODELO T DE UNIDAD DE APRENDIZAJE DE LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA:

LA ÉPOCA ACTUAL EN LA LITERATURA DE IBEROAMÉRICA

COMPETENCIA: EL ALUMNO LEE COMPRESIVAMENTE E INTERPRETA

CONTENIDOS	MEDIOS	MÉTODOS DE APRENDIZAJE
<p>1. El lenguaje y los géneros literarios - La literatura y los géneros literarios - La lírica - El drama - La narrativa - El ensayo</p> <p>2. La narrativa iberoamericana del “boom” a nuestros días.</p> <p>3. El teatro mexicano contemporáneo.</p> <p>4. La obra ensayística en el México contemporáneo.</p> <p>5. La poesía iberoamericana contemporánea.</p> <p>6. El contexto hispanoamericano de los cuarenta a nuestros días.</p>		<p>-Lectura y análisis de textos de diferentes géneros reconociendo las estructuras específicas de cada uno de los géneros.</p> <p>-Extraer la información relevante de los textos, teniendo en cuenta la especificidad de cada uno de ellos.</p> <p>-Exponer oralmente tomando en cuenta aspectos de la situación comunicativa.</p> <p>-Expresar por escrito tomando en cuenta la organización de las ideas y la forma de expresarlas.</p> <p>-Comparar las diversas situaciones que se presentan en las obras de los autores con la propia.</p> <p>-Valorar las diferentes formas de expresión escrita a través de la lectura de fragmentos de obras y autores destacados de la época actual, atendiendo al marco histórico cultural en el que fueron escritas.</p>
CAPACIDADES-DESTREZAS	OBJETIVOS	VALORES-ACTITUDES
<p>Identificar { -observa -distingue -caracteriza</p> <p>Analizar { -identifica -relaciona -compara</p> <p>Comprender { -interpreta -infiere -enjuicia</p> <p>Expresar por escrito { -organiza ideas -adecua léxico -Redacta</p>	<p>Responsabilidad</p> <p>Tolerancia</p> <p>Valora la literatura</p>	<p>{ -termina a tiempo -termina en forma -participa</p> <p>{ -escucha las opiniones de los demás -respeta otros puntos de vista -actitud abierta a otras opiniones</p> <p>{ -reconoce diversos recursos de expresión -comprende ideas de otros -aprecia la lectura de los textos</p>

(Elaboración propia)

Enseguida se muestra el desglose por objetivos:

Objetivos – Expectativas de logro

Objetivos por capacidades-destrezas

Capacidad 1: comprensión

- interpretar
- inferir-deducir
- enjuiciar

Capacidad 2: expresión escrita

- organizar ideas
- elegir léxico
- redactar

Objetivos por valores-actitudes

Responsabilidad:

- termina a tiempo
- termina en forma
- participa

Tolerancia:

- escucha las opiniones de los demás
- respeta otros puntos de vista
- mantiene una actitud abierta a otras opiniones

(Elaboración propia)

A continuación se muestran los planes de clase de cada sesión de acuerdo al Modelo T.

Modelo T por sesión
Plan de clase 1

Competencia: el alumno lee comprensivamente		
<i>Contenidos</i>	<i>MEDIOS</i>	<i>Método de aprendizaje</i>
<p>1. El lenguaje y los géneros literarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la literatura y los géneros literarios, - el drama. <p>2. El teatro mexicano contemporáneo.</p>	<p>Lectura en voz alta de una escena de la obra <i>Los arrieros con sus burros por la hermosa capital</i> de Willebaldo López. (Actividad grupal.)</p> <p>Revisión de la tabla <i>Elementos de la representación teatral</i>. (Actividad por equipos.)</p> <p>Identificar los elementos de la tabla en la escena leída. (Participación por equipos primero y luego en plenaria.)</p> <p>Comparación de la situación de la escena con aspectos de la vida cotidiana. (Participación por equipos primero y luego en plenaria.)</p>	
<i>Cognitivo</i>	<i>FINES</i>	<i>Afectivo</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Identificar { <ul style="list-style-type: none"> -observa -distingue -caracteriza -Analizar { <ul style="list-style-type: none"> -identifica -relaciona -compara -Comprender { <ul style="list-style-type: none"> -interpreta -infiere -enjuicia 		<ul style="list-style-type: none"> -Responsabilidad { <ul style="list-style-type: none"> -termina a tiempo -termina en forma -participa -Tolerancia { <ul style="list-style-type: none"> -escucha las opiniones de los demás -respeta otros puntos de vista -actitud abierta a otras opiniones

(Elaboración propia)

Plan de clase 2

Competencia: el alumno lee comprensivamente e interpreta		
<i>Contenidos</i>	<i>MEDIOS</i>	<i>Método de aprendizaje</i>
<p>1. El lenguaje y los géneros literarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la literatura y los géneros literarios, - el ensayo. <p>2. La obra ensayística en el México contemporáneo.</p> <p>3. El contexto hispanoamericano de los años cuarenta a nuestros días</p>	<p>Lectura individual del ensayo: <i>Lista de composturas. Examen de conciencia patriótica</i> de Jorge Ibarguengoitia.</p> <p>Identificar argumentos del ensayo, individualmente.</p> <p>Comparar opiniones por equipos, su acuerdo o desacuerdo con los argumentos de los autores leídos.</p> <p>Comparar las situaciones del texto con las de la vida cotidiana. (Participación por equipos primero y luego en plenaria.)</p> <p>Expresar por escrito un texto sobre la relación del pensamiento del autor con la realidad. (Participación individual.)</p>	
<i>Cognitivo</i>	<i>FINES</i>	<i>Afectivo</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Identificar { <ul style="list-style-type: none"> -observa -distingue -caracteriza -Analizar { <ul style="list-style-type: none"> -identifica -relaciona -compara -Comprender { <ul style="list-style-type: none"> -interpreta -infiere -enjuicia -Expresar por escrito { <ul style="list-style-type: none"> -organiza ideas -elige léxico -redacta 	<ul style="list-style-type: none"> -Responsabilidad -Tolerancia -Valora la literatura 	<ul style="list-style-type: none"> { <ul style="list-style-type: none"> -termina a tiempo -termina en forma -participa { <ul style="list-style-type: none"> -escucha las opiniones de los demás -respeto otros puntos de vista -actitud abierta a otras opiniones { <ul style="list-style-type: none"> -reconoce recursos de expresión de otra época -comprende ideas en otros contextos -aprecia la lectura

(Elaboración propia)

Plan de clase 3

Competencia: el alumno lee comprensivamente.		
<i>Contenidos</i>	<i>MEDIOS</i>	<i>Método de aprendizaje</i>
<p>1. El lenguaje y los géneros literarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la literatura y los géneros literarios, - la lírica. <p>2. La poesía iberoamericana contemporánea.</p>	<p>Lectura del poema <i>Señora tomando sopa</i>, de Olga Orozco. (Actividad individual.)</p> <p>Reconocimiento de recursos retóricos (Participación por equipos.)</p> <p>Inferir-deducir significados del poema. (Actividad por equipos y en plenaria.)</p> <p>Enjuiciar el pronunciamiento de la voz poética. (Participación individual y en plenaria.)</p> <p>Expresar por escrito la relación del poema con su situación personal. (Actividad individual.)</p>	
<i>Cognitivo</i>	<i>FINES</i>	<i>Afectivo</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Identificar { <ul style="list-style-type: none"> -observa -distingue -caracteriza -Analizar { <ul style="list-style-type: none"> -identifica -relaciona -compara -Comprender { <ul style="list-style-type: none"> -interpreta -infiere -enjuicia -Expresar por escrito { <ul style="list-style-type: none"> -organiza ideas -elige léxico -redacta 	<ul style="list-style-type: none"> -Responsabilidad { <ul style="list-style-type: none"> -termina a tiempo -termina en forma -participa -Tolerancia { <ul style="list-style-type: none"> -escucha las opiniones de los demás -respeta otros puntos de vista -actitud abierta a otras opiniones -Valora la literatura { <ul style="list-style-type: none"> -reconoce recursos de expresión de otra época -comprende ideas en otros contextos -aprecia la lectura de los textos 	

(Elaboración propia)

Plan de clase 4

Competencia: El alumno lee comprensivamente		
<i>Contenidos</i>	<i>MEDIOS</i>	<i>Método de aprendizaje</i>
<p>1. El lenguaje y los géneros literarios: - la literatura y los géneros literarios, - la narrativa.</p> <p>2. La narrativa iberoamericana del “boom” a nuestros días.</p>		<p>Lectura individual del cuento <i>Mr. Taylor</i> de Augusto Monterroso.</p> <p>Análisis de la estructura narrativa. (Por equipos.)</p> <p>Expresa por escrito las similitudes con hechos de la actualidad. (Individual.)</p>
<i>Cognitivo</i>	<i>FINES</i>	<i>Afectivo</i>
<p>-Identificar { -observa -distingue -caracteriza</p> <p>-Analizar { -identifica -relaciona -compara</p> <p>-Comprender { -interpreta -infiere -enjuicia</p> <p>-Expresar por escrito { -organiza ideas -adequa léxico -redacta</p>	<p>-Responsabilidad</p> <p>-Tolerancia</p> <p>-Valora la literatura</p>	<p>{ -termina a tiempo -termina en forma -participa</p> <p>{ -escucha las opiniones de los demás -respeta otros puntos de vista -actitud abierta a otras opiniones</p> <p>{ -reconoce recursos de expresión de otra época -comprende ideas en otros contextos -aprecia la lectura de los textos</p>

(Elaboración propia)

Después de realizar esta planeación y de aplicar la evaluación diagnóstica se presenta la siguiente serie de actividades con estrategias psicopedagógicas para cuatro sesiones de la clase de Literatura Mexicana e Iberoamericana.

4.2.3. Estrategias psicopedagógicas para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios para la octava unidad del Programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana de la ENP

A continuación se presentan las actividades con las estrategias y lecturas elegidas para desarrollar la comprensión lectora. A cada clase le correspondía un género literario diferente. Los textos para cada sesión pertenecen a diferentes géneros: narrativo, poético, dramático y ensayístico. Para la primera clase se presenta el género narrativo, con un cuento:

Clase 1

El alumno lee comprensivamente el cuento *Mr. Taylor*, de Augusto Monterroso.

Mister Taylor

Menos rara, aunque sin duda más ejemplar -dijo entonces el otro-, es la historia de Mr. Percy Taylor, cazador de cabezas en la selva amazónica. Se sabe que en 1937 salió de Boston, Massachusetts, en donde había pulido su espíritu hasta el extremo de no tener un centavo. En 1944 aparece por primera vez en América del Sur, en la región del Amazonas, conviviendo con los indígenas de una tribu cuyo nombre no hace falta recordar.

Por sus ojeras y su aspecto famélico pronto llegó a ser conocido allí como “el gringo pobre”, y los niños de la escuela hasta lo señalaban con el dedo y le tiraban piedras cuando pasaba con su barba brillante bajo el dorado sol tropical. Pero esto no afligía la humilde condición de Mr. Taylor porque había leído en el primer tomo de las *Obras Completas* de William G. Knight que si no se siente envidia de los ricos la pobreza no deshonor.

En pocas semanas los naturales se acostumbraron a él y a su ropa extravagante. Además, como tenía los ojos azules y un vago acento extranjero, el Presidente y el Ministro de Relaciones Exteriores lo trataban con singular respeto, temerosos de

provocar incidentes internacionales.

Tan pobre y mísero estaba, que cierto día se internó en la selva en busca de hierbas para alimentarse. Había caminado cosa de varios metros sin atreverse a volver el rostro, cuando por pura casualidad vio a través de la maleza dos ojos indígenas que lo observaban decididamente. Un largo estremecimiento recorrió la sensitiva espalda de Mr. Taylor. Pero Mr. Taylor, intrépido, arrostró el peligro y siguió su camino silbando como si nada hubiera pasado.

De un salto (que no hay para qué llamar felino) el nativo se le puso enfrente y exclamó: Buy head? Money, money.

A pesar de que el inglés no podía ser peor, Mr. Taylor, algo indispuesto, sacó en claro que el indígena le ofrecía en venta una cabeza de hombre, curiosamente reducida, que traía en la mano.

Es innecesario decir que Mr. Taylor no estaba en capacidad de comprarla; pero como aparentó no comprender, el indio se sintió terriblemente disminuido por no hablar bien el inglés, y se la regaló pidiéndole disculpas.

Grande fue el regocijo con que Mr. Taylor regresó a su choza. Esa noche, acostado boca arriba sobre la precaria estera de palma que le servía de lecho, interrumpido tan solo por el zumbar de las moscas acaloradas que revoloteaban en torno haciéndose obscenamente el amor, Mr. Taylor contempló con deleite durante un buen rato su curiosa adquisición. El mayor goce estético lo extraía de contar, uno por uno, los pelos de la barba y el bigote, y de ver de frente el par de ojillos entre irónicos que parecían sonreírle agradecidos por aquella deferencia.

Hombre de vasta cultura, Mr. Taylor solía entregarse a la contemplación; pero esta vez en seguida se aburrió de sus reflexiones filosóficas y dispuso obsequiar la cabeza a un tío suyo, Mr. Rolston, residente en Nueva York, quien desde la más tierna infancia había revelado una fuerte inclinación por las manifestaciones culturales de los pueblos hispanoamericanos. Pocos días después el tío de Mr. Taylor le pidió -previa indagación sobre el estado de su importante salud- que por favor lo complaciera con cinco más. Mr. Taylor accedió gustoso al capricho de Mr. Rolston y -no se sabe de qué modo- a vuelta de correo "tenía mucho agrado en satisfacer sus deseos". Muy reconocido, Mr. Rolston le solicitó otras diez. Mr. Taylor se sintió "halagadísimo de poder servirlo". Pero cuando pasado un mes aquél le rogó el envío de veinte, Mr. Taylor, hombre rudo y barbado pero de refinada sensibilidad artística, tuvo el presentimiento de que el hermano de su madre estaba haciendo negocio con ellas. Bueno, si lo quieren saber, así era. Con toda franqueza, Mr. Rolston se lo dio a entender en una inspirada carta cuyos términos resueltamente comerciales hicieron vibrar como nunca las cuerdas del sensible espíritu de Mr. Taylor. De inmediato concertaron una sociedad en la que Mr. Taylor se comprometía a obtener y remitir cabezas humanas reducidas en escala industrial, en tanto que Mr. Rolston las vendería lo mejor que pudiera en su país.

Los primeros días hubo algunas molestas dificultades con ciertos tipos del lugar. Pero

Mr. Taylor, que en Boston había logrado las mejores notas con un ensayo sobre Joseph Henry Silliman, se reveló como político y obtuvo de las autoridades no sólo el permiso necesario para exportar, sino, además, una concesión exclusiva por noventa y nueve años. Escaso trabajo le costó convencer al guerrero Ejecutivo y a los brujos Legislativos de que aquel paso patriótico enriquecería en corto tiempo a la comunidad, y de que luego luego estarían todos los sedientos aborígenes en posibilidad de beber (cada vez que hicieran una pausa en la recolección de cabezas) de beber un refresco bien frío, cuya fórmula mágica él mismo proporcionaría.

Cuando los miembros de la Cámara, después de un breve pero luminoso esfuerzo intelectual, se dieron cuenta de tales ventajas, sintieron hervir su amor a la patria y en tres días promulgaron un decreto exigiendo al pueblo que acelerara la producción de cabezas reducidas.

Contados meses más tarde, en el país de Mr. Taylor las cabezas alcanzaron aquella popularidad que todos recordamos. Al principio eran privilegio de las familias más pudientes; pero la democracia es la democracia y, nadie lo va a negar, en cuestión de semanas pudieron adquirirlas hasta los mismos maestros de escuela.

Un hogar sin su correspondiente cabeza tenía por un hogar fracasado. Pronto vinieron los coleccionistas y, con ellos, las contradicciones: poseer diecisiete cabezas llegó a ser considerado de mal gusto; pero era distinguido tener once. Se vulgarizaron tanto que los verdaderos elegantes fueron perdiendo interés y ya sólo por excepción adquirían alguna, si presentaba cualquier particularidad que la salvara de lo vulgar. Una, muy rara, con bigotes prusianos, que perteneciera en vida a un general bastante condecorado, fue obsequiada al Instituto Danfeller, el que a su vez donó, como de rayo, tres y medio millones de dólares para impulsar el desenvolvimiento de aquella manifestación cultural, tan excitante, de los pueblos hispanoamericanos.

Mientras tanto, la tribu había progresado en tal forma que ya contaba con una veredita alrededor del Palacio Legislativo. Por esa alegre veredita paseaban los domingos y el Día de la Independencia los miembros del Congreso, carraspeando, luciendo sus plumas, muy serios, riéndose, en las bicicletas que les había obsequiado la Compañía.

Pero, ¿qué quieren? No todos los tiempos son buenos. Cuando menos lo esperaban se presentó la primera escasez de cabezas.

Entonces comenzó lo más alegre de la fiesta.

Las meras defunciones resultaron ya insuficientes. El Ministro de Salud Pública se sintió sincero, y una noche caliginosa, con la luz apagada, después de acariciarle un ratito el pecho como por no dejar, le confesó a su mujer que se consideraba incapaz de elevar la mortalidad a un nivel grato a los intereses de la Compañía, a lo que ella le contestó que no se preocupara, que ya vería como todo iba a salir bien, y que mejor se durmieran.

Para compensar esa deficiencia administrativa fue indispensable tomar medidas heroicas y se estableció la pena de muerte en forma rigurosa. Los juristas se

consultaron unos a otros y elevaron a la categoría de delito, penado con la horca o el fusilamiento, según su gravedad, hasta la falta más nimia.

Incluso las simples equivocaciones pasaron a ser hechos delictuosos. Ejemplo: si en una conversación banal, alguien, por puro descuido, decía "Hace mucho calor", y posteriormente podía comprobársele, termómetro en mano, que en realidad el calor no era para tanto, se le cobraba un pequeño impuesto y era pasado ahí mismo por las armas, correspondiendo la cabeza a la Compañía y, justo es decirlo, el tronco y las extremidades a los dolientes.

La legislación sobre las enfermedades ganó inmediata resonancia y fue muy comentada por el Cuerpo Diplomático y por las Cancillerías de potencias amigas. De acuerdo con esa memorable legislación, a los enfermos graves se les concedían veinticuatro horas para poner en orden sus papeles y morir; pero si en este tiempo tenían suerte y lograban contagiar a la familia, obtenían tantos plazos de un mes como parientes fueran contaminados. Las víctimas de enfermedades leves y los simplemente indispuestos merecían el desprecio de la patria y, en la calle, cualquiera podía escupirle el rostro. Por primera vez en la historia fue reconocida la importancia de los médicos (hubo varios candidatos al premio Nobel) que no curaban a nadie. Fallecer se convirtió en ejemplo del más exaltado patriotismo, no sólo en el orden, sino en el más glorioso, en el continental.

Con el empuje que alcanzaron otras industrias subsidiarias (la de ataúdes, en primer término, que floreció con la asistencia técnica de la Compañía) el país entró, como se dice, en un periodo de gran auge económico. Este impulso fue particularmente comprobable en una nueva veredita florida, por la que paseaban, envueltas en la melancolía de las doradas tardes de otoño, las señoras de los diputados, cuyas lindas cabecitas decían que sí, que sí, que todo estaba bien, cuando algún periodista solícito, desde el otro lado, las saludaba sonriente sacándose el sombrero.

Al margen recordaré que uno de estos periodistas, quien en cierta ocasión emitió un lluvioso estornudo que no pudo justificar, fue acusado de extremista y llevado al paredón de fusilamiento. Sólo después de su abnegado fin los académicos de la lengua reconocieron que ese periodista era una de las más grandes cabezas del país; pero una vez reducida quedó tan bien que ni siquiera se notaba la diferencia.

¿Y Mr. Taylor? Para ese tiempo ya había sido designado consejero particular del Presidente Constitucional. Ahora, y como ejemplo de lo que puede el esfuerzo individual, contaba los miles por miles; mas esto no le quitaba el sueño porque había leído en el último tomo de las *Obras Completas* de William G. Knight que ser millonario no deshonor si no se desprecia a los pobres.

Creo que con ésta será la segunda vez que diga que no todos los tiempos son buenos. Dada la prosperidad del negocio llegó un momento en que del vecindario sólo iban quedando ya las autoridades y sus señoras y los periodistas y sus señoras. Sin mucho esfuerzo, el cerebro de Mr. Taylor discurrió que el único remedio posible era fomentar la

guerra con las tribus vecinas. ¿Por qué no? El progreso.

Con la ayuda de unos cañoncitos, la primera tribu fue limpiamente descabezada en escasos tres meses. Mr. Taylor saboreó la gloria de extender sus dominios. Luego vino la segunda; después la tercera y la cuarta y la quinta. El progreso se extendió con tanta rapidez que llegó la hora en que, por más esfuerzos que realizaron los técnicos, no fue posible encontrar tribus vecinas a quienes hacer la guerra.

Fue el principio del fin.

Las vereditas empezaron a languidecer. Sólo de vez en cuando se veía transitar por ellas a alguna señora, a algún poeta laureado con su libro bajo el brazo. La maleza, de nuevo, se apoderó de las dos, haciendo difícil y espinoso el delicado paso de las damas. Con las cabezas, escasearon las bicicletas y casi desaparecieron del todo los alegres saludos optimistas.

El fabricante de ataúdes estaba más triste y fúnebre que nunca. Y todos sentían como si acabaran de recordar de un grato sueño, de ese sueño formidable en que tú te encuentras una bolsa repleta de monedas de oro y la pones debajo de la almohada y sigues durmiendo y al día siguiente muy temprano, al despertar, la buscas y te hallas con el vacío.

Sin embargo, penosamente, el negocio seguía sosteniéndose. Pero ya se dormía con dificultad, por el temor a amanecer exportado.

En la patria de Mr. Taylor, por supuesto, la demanda era cada vez mayor. Diariamente aparecían nuevos inventos, pero en el fondo nadie creía en ellos y todos exigían las cabecitas hispanoamericanas.

Fue para la última crisis. Mr. Rolston, desesperado, pedía y pedía más cabezas. A pesar de que las acciones de la Compañía sufrieron un brusco descenso, Mr. Rolston estaba convencido de que su sobrino haría algo que lo sacara de aquella situación.

Los embarques, antes diarios, disminuyeron a uno por mes, ya con cualquier cosa, con cabezas de niño, de señoras, de diputados.

De repente cesaron del todo.

Un viernes áspero y gris de vuelta de la Bolsa, aturdido aún por la gritería y por el lamentable espectáculo de pánico que daban sus amigos, Mr. Rolston se decidió a saltar por la ventana (en vez de usar el revólver, cuyo ruido lo hubiera llenado de terror) cuando al abrir un paquete del correo se encontró con la cabecita de Mr. Taylor, que le sonreía desde lejos, desde el fiero Amazonas, con una sonrisa falsa de niño que parecía decir: "Perdón, perdón, no lo vuelvo a hacer".

Augusto Monterroso

Actividades

Pre lectura:

1. ¿Conoces alguna de las tribus del Amazonas? (**Activa** conocimientos previos.)
2. ¿Has oído hablar de la reducción de cabezas? (**Activa** conocimientos previos.)
3. ¿Comprarías una?

Lectura:

1. ¿Quién es Mr. Taylor? Define su situación inicial en el relato (**Detecta** la estructura.)
2. ¿Quién es Mr. Rolston? Describe su situación inicial en el relato. (Rescata información.)
3. ¿Qué es y a qué se dedica la Compañía? (Rescata información.)
4. ¿Qué harías para conseguir más cabezas? (**Infiere** posibles acciones.)
5. ¿Qué final le darías al cuento? (**Se anticipa** al final.)
6. ¿Cuál es la situación final de Mr. Taylor? (**Comprueba** si se cumplieron sus anticipaciones.)
7. ¿Cuál es la situación final de Mr. Rolston? (**Detecta** la estructura.)

Después de la lectura:

1. ¿Consideras adecuadas las medidas para obtener cabecitas?
2. ¿A quién beneficiaba el negocio de las cabezas reducidas?, ¿lo consideras un negocio justo? (**Enjuicia** acciones.)
3. ¿Qué piensas de las relaciones entre los países que aparecen en el cuento?
4. ¿Te gustó el relato que leíste?, ¿por qué? (**Valora** la lectura.)
5. ¿Tuviste alguna dificultad para entenderlo?, ¿cómo la resolviste? (**Reflexiona** sobre su forma de resolver la lectura.)

Las actividades de pre lectura y lectura se resuelven de forma oral y participaciones del grupo; las que se hacen después de la lectura, de forma escrita e individual y es el producto que se considera para la evaluación. Entre paréntesis se señala el proceso mental que se desarrolla. A continuación se presentan las actividades planeadas para la segunda clase; el género dramático:

Clase 2

El alumno lee comprensivamente e interpreta una escena de la obra *Los arrieros con sus burros por la hermosa capital*, de Willebaldo López.

Actividades:

El teatro

Revisa la siguiente tabla y resuelve las preguntas que se te plantean:

- ¿Has asistido a alguna representación dramática? Comparte tu experiencia con los compañeros.
- ¿Has leído alguna obra teatral? Comenta la lectura con tus compañeros.
- ¿Has actuado en alguna representación teatral? Comparte la experiencia con tus compañeros.

Elementos de la representación teatral

1. palabra 2. tono	Texto pronunciado	ACTOR	signos auditivos	tiempo	signos auditivos (ACTOR)
3. mímica 4. gesto 5. movimiento	expresión corporal		signos visuales	espacio y tiempo	signos visuales (ACTOR)
6. maquillaje 7. peinado 8. traje	apariencias exteriores del actor		espacio		
9. accesorios 10. decorado 11. iluminación	aspecto del espacio escénico	FUERA DEL ACTOR		espacio y tiempo	signos visuales (FUERA DEL ACTOR)
12. música 13. sonido	efectos sonoros no articulados		signos auditivos	tiempo	Signos auditivos (FUERA DEL ACTOR)

Realiza las siguientes actividades:

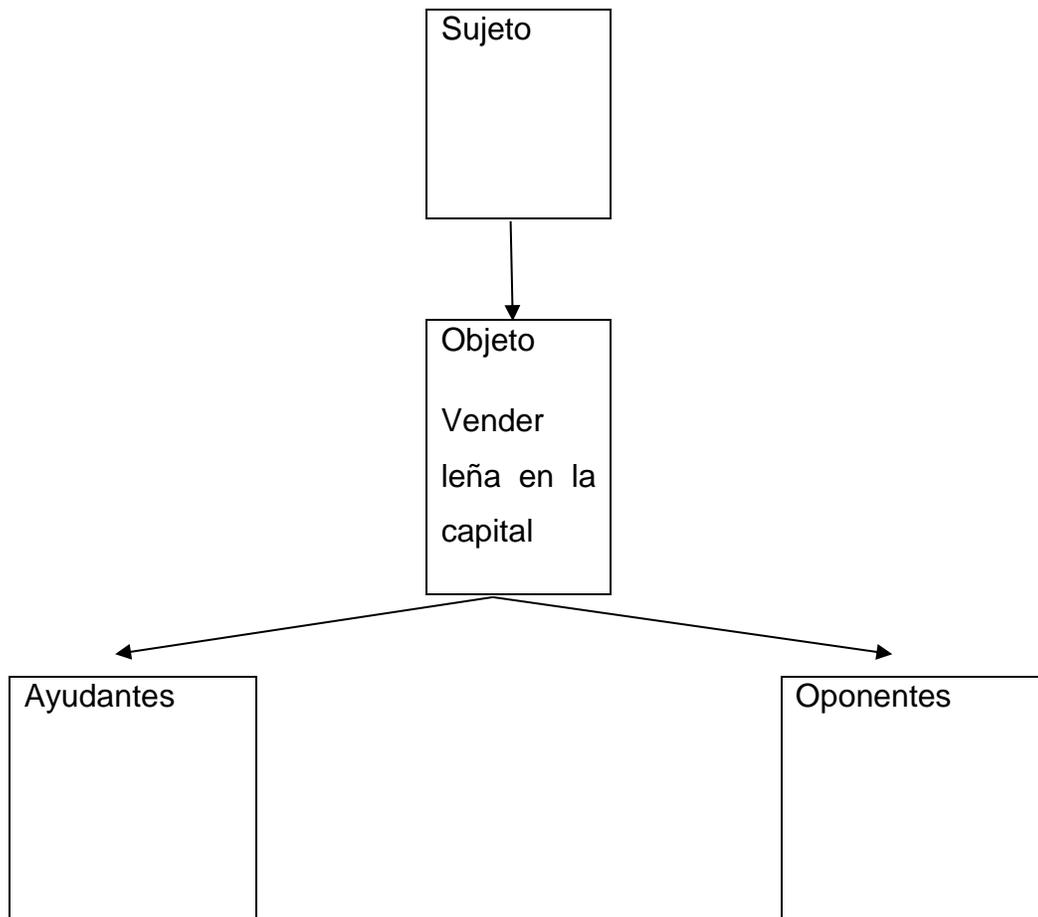
Pre lectura:

1. ¿Qué sabes del contexto histórico y social en que fue estrenada la obra?
2. ¿Sabes algo sobre la situación actual del campo mexicano? (**Activa** conocimientos previos, relaciona con su vida cotidiana.)

Lectura:

Realiza la lectura dramatizada del texto que te corresponde, al finalizarla responde a las siguientes cuestiones:

1. Completa el siguiente esquema. (**Identifica** la estructura de la obra.)



2. ¿Quiénes son los protagonistas del texto que se leyó?

3. Completa el siguiente cuadro:

Oponentes		

4. ¿Qué visión de los protagonistas tienen los distintos personajes?

La alemana...

El gachupín...

Después de la lectura:

1. ¿Por qué crees que la gente se mueva de un lugar a otro?

2. ¿En qué ha variado la situación campesina que se presenta en la obra con la que se presenta en la actualidad?

3. ¿Cómo es la relación ciudad-campo, campesino-ciudadino?, ¿la consideras justa e igualitaria? (**Enjuicia** el valor de la denuncia que hace el autor de acontecimientos de la vida real.)

4. ¿Cuál crees que haya sido la idea que quería comunicar Willebaldo López en este primer acto?

5. ¿Tuviste alguna dificultad para comprender la lectura?, ¿cómo la resolviste?

6. ¿Tuviste alguna dificultad para resolver el cuestionario?, ¿cómo la resolviste?

Las actividades de la uno a la seis se realizan individualmente y se revisan por equipos, finalmente se llega a un consenso en plenaria. Enseguida se presenta la tercera clase, con el género poético:

Clase 3

El alumno lee comprensivamente el poema *Señora tomando sopa*, de Olga Orozco.

Señora tomando sopa

Detrás del vaho blanco está la orden, la invitación o el ruego,
cada uno encendiendo sus señales,
centelleando a lo lejos con las joyas de la tentación o el rayo del peligro.
Era una gran ventaja trocar un sorbo hirviente por un reino,
por una pluma azul, por la belleza, por una historia llena de luciérnagas.
Pero la niña terca no quiere traficar con su horrible alimento:
rechaza los sobornos del potaje apretando los dientes.
Desde el fondo del plato asciende en remolinos oscuros la condena:
se quedará sin fiesta, sin amor, sin abrigo,
y sola en lo más negro de algún bosque invernal donde aúllan los lobos
y donde no es posible encontrar la salida.

Ahora que no hay nadie,
pienso que las cucharas quizás se hicieron remos para llegar muy lejos.
Se llevaron a todos, tal vez, uno por uno,
hasta el último invierno, hasta la otra orilla.
Acaso estén reunidos viendo a la solitaria comensal del olvido,
la que traga este fuego,
esta sopa de arena, esta sopa de abrojos, esta sopa de hormigas,
nada más que por puro acatamiento,
para que cada sorbo la proteja con los rigores de la penitencia,
como si fuera tiempo todavía,
como si atrás del humo estuviera la orden, la invitación, el ruego.

Olga Orozco

Actividades:

Pre lectura:

1. Relaciona la imagen de Mafalda que se te presenta con el título del poema. (**Activa** sus conocimientos previos.)

Lectura:

1. Realiza la lectura del poema en silencio (individual).
2. Lectura en voz alta a cargo del alumno que representa el rol de lector. Durante el transcurso de esta lectura, el alumno a cargo del rol detective deberá interrumpir cada vez que escuche una palabra desconocida y deberá además decir cuál le parece que puede ser su significado. El alumno ubicado en el rol de preguntón también deberá interrumpir haciendo preguntas cuando le faltan datos o hay información no explícita, a la vez que dará respuestas a sus propias preguntas. Luego de cada interrupción el lector debe continuar su lectura en voz alta hasta terminar la lectura del poema. En ese momento el periodista deberá resumir lo leído e inmediatamente el sabio relacionará esos datos con conocimientos extratextuales.

Rol	Función
1. Lector	Leer en voz alta el poema.
2. Preguntón	Hacer preguntas acerca de lo que no entiende o no le queda claro del poema.
3. Detective	Detecta palabras clave e infiere significados, resuelve las dudas del preguntón.
4. Periodista	Elabora un resumen de las ideas principales vertidas en el poema.
5. Sabio	Interpreta el poema en su totalidad, encuentra la intención de la autora y relaciona con sus conocimientos previos o experiencias.

1. ¿Cuáles son las diversas maneras en las que la autora se refiere a la sopa? Escríbelas:
2. ¿Detectaste alguna diferencia de sentido entre la primera y la segunda estrofa?, ¿cuál o cuáles son esas diferencias?
3. ¿Cuál es la idea global del poema?
4. ¿Tuviste alguna dificultad para encontrar el sentido del poema?, ¿cómo la resolviste?

Después de la lectura:

1. ¿Tuviste alguna dificultad con el vocabulario?, ¿cómo la resolviste? (**Reflexiona** sobre su forma de resolver las lagunas de conocimiento.)
2. ¿Cuál es la idea global del poema?
3. ¿Qué piensas acerca del tema abordado por la poeta? (**Enjuicia y valora** la temática del poema.)

A continuación se presenta la clase 4, la cual trata del género ensayo.

Clase 4

El alumno lee comprensivamente en lectura individual el ensayo: *Lista de composturas*. *Examen de conciencia patriótica*, de Jorge Ibarguengoitia.

Lista de composturas.

Examen de conciencia patriótica.

Con motivo de salir de México a pasar una temporada, se me ocurre hacer un examen de conciencia con el objeto de determinar qué es lo que más me irrita de este país, cuyo nombre anda en boca de tanta gente demagógica y que sin embargo es mi patria, primera, única y final. La verdad es que mientras más enojado estoy con este país y más lejos viajo, más mexicano me siento.

En primer lugar debo admitir que geográficamente hablando, México no tiene peros. Hay de todo. Hay precipicios, llanuras, montañas, desiertos, bosques, ríos que se desbordan, playas, etcétera. Todo esto cobijado por un clima relativamente benigno. Sobre todo, hay dónde escoger. Si no le gusta a uno el calor, se va al frío. Si no le gusta a uno la montaña, se va al llano.

Nomás que tiene defectos. El principal de ellos es el estar poblado por mexicanos, mucho de los cuales son acomplejados, metiches, avorazados, desconsiderados e intolerantes. Ah, y muy habladores.

A la mayor parte de estas características, que son responsables, en parte, de que estemos como estamos, ya no les veo compostura ni a corto ni a mediano plazo.

El mexicano es acomplejado. Este rasgo no tiene nada de inexplicable. Raro sería que no lo fuera. Una buena parte de los mexicanos vive del favor gubernamental, que es como vivir en el seno materno, que no es el lugar propicio para desarrollarse cuando tiene uno cuarenta años. Otro grupo, más numeroso, está frustrado por su ocupación: el que aprendió a hacer mecate de lechuguilla tiene que hacerla de peón de albañil; el que

era bueno para la yunta, vende chiles; el que sabe hacer campechanas, maneja un taxi, y todos, absolutamente todos, saben que el único que prospera es el que tiene dinero que es algo de lo que ellos carecen, y que por consiguiente están condenados a pasar la vida nadando y estirando el pescuezo para no ahogarse.

Por si fuera poco, el mexicano es por lo común chaparrito, gordo y prieto, o en su defecto, chaparrita, gorda y prieta, y se pasa la vida entre anuncios donde aparecen rubios, blancos y largos, que corren por la playa, manejan coches deportivos y beben cerveza. ¿No es para estar acomplejado?

El mexicano, como todos los pueblos educados bajo una ética rigurosa —hoy caída en desuso—, está convencido de que el mundo está lleno de buenos y malos. Los buenos somos nosotros y los malos los demás. El siguiente paso del razonamiento consiste en suponer que todo lo que viene de fuera puede infectarnos, o, lo que es más serio en términos mexicanos, denigrarnos. Así han nacido varios instrumentos legales profilácticos de censura, cuya función puede ser anticonstitucional, pero brota de lo más profundo del alma mexicana, que de por sí quiere meterse en lo que no le importa y borrar lo que le molesta.

El mexicano es avorazado. ¿Por qué? Probablemente por hambre atrasada. La mayoría de los mexicanos han visto tiempos peores, y la mayoría, también, espera ver tiempos todavía peores que los pasados. Esto hace que un policía parado en una esquina jugosa sea detestado por todos los automovilistas que pasan, y al mismo tiempo, envidiado por muchos.

Además de hambre atrasada, el mexicano tiene muchas burlas a cuestas. Sabe que vive en un mundo infantil, en el que el que no llora no mama. Esto lo hace forzar la entrada en la vida. Avorazado no sólo de dinero, sino de posición, finge que no ve la cola y se mete directo a la taquilla, da la vuelta donde le conviene y causa un conflicto de tránsito; si es político, da un golpe cada vez que puede, en venganza de todas las vejaciones que le hicieron antes y preparación de los desastres que puedan venir.

Avorazados son todos, no nomás los comerciantes que suben los precios por si suben los sueldos. Si es pesero, se empeña en cargar siete pasajeros, y si es peatón se empeña a subirse en un camión en el que no cabe —por si ya no pasa otro nunca jamás.

Además de avorazados los mexicanos son quejumbrosos, y peor, están satisfechos. “Ni modo”, dicen, “así nacimos”. Lo cual es mentira. Todos los defectos que he señalado podrían corregirse si no hubiera aquí “fuerzas oscuras” tratando de fomentarlos.

Jorge Ibargüengoitia

Actividades:

Pre lectura:

1. ¿Cuál crees que sea el principal problema de los mexicanos? (**Activa** conocimientos previos.)
2. ¿Qué solución le darías a ese problema?
3. ¿Cómo somos los mexicanos?
4. Completa la siguiente tabla:

Los mexicanos tienen las siguientes virtudes:	Los mexicanos tienen los siguientes defectos:

Lectura:

1. Según el autor, ¿cuál es el principal problema de México? (**Identifica** argumentos.)
2. Según el autor, ¿cómo es el mexicano? (**Identifica** argumentos.)
3. ¿Qué quiere decir el autor con la frase final: *Todos los defectos que he señalado podrían corregirse si no hubiera aquí "fuerzas oscuras" tratando de fomentarlos.* (**Reflexiona** sobre lo leído.)
4. ¿Cuál es la idea global del texto? (**Infiere** la idea global.)

Después de la lectura:

1. ¿Qué propondrías para una forma de ser mexicano? (El alumno **argumenta** y **expresa** sus ideas.)

Hasta aquí la propuesta estratégica para mejorar la comprensión lectora. A continuación se presenta el análisis y la interpretación de los resultados.

4.3. Análisis, interpretación y evaluación de los resultados

En primer término se presenta el análisis y evaluación de resultados de la evaluación diagnóstica de la comprensión lectora. Después se muestra el análisis y la evaluación de las estrategias propuestas en los planes de clase, luego de haberse aplicado en un grupo.

4.3.1. Análisis y evaluación de los resultados de la evaluación diagnóstica

El análisis de la evaluación diagnóstica nos permite observar los modos en los que el alumno lee un texto literario, en este caso narrativo. Conocer y reflexionar sobre los modos en cómo leen los alumnos ayudará a buscar las estrategias más adecuadas para que mejoren no sólo su comprensión lectora, sino que además ellos mismos tengan mayor conciencia de los modos en los que se puede leer un texto literario.

A continuación se presenta el análisis de la evaluación diagnóstica realizada por los alumnos del grupo 656, cabe señalar que los ejemplos de cómo resolvieron las actividades se presentarán transcritos tal cual los escribieron los alumnos. Estos ejemplos se transcribieron en letra cursiva, entre paréntesis aparece la referencia; en este caso: primero se señala el apellido del autor y posteriormente: las iniciales ED, para señalar que se trata de la evaluación diagnóstica.

La primera pregunta que aparece en el cuestionario es de tipo textual, es decir de reconocimiento de la estructura del texto, pues alude a la situación inicial del personaje principal. Los alumnos coinciden en sus respuestas, por ejemplo: [*Fray Bartolomé*] *se siente perdido y sin ganas para luchar por sobrevivir* (Piceno, ED) o *Pues se encuentra perdido en la selva y esperando su muerte* (Martínez, ED).

En las siguientes dos preguntas, la respuesta no aparece explícita en el texto, por lo tanto que hay que inferirla. Los alumnos deben elaborar inferencias a partir de

la información que pueden extraer de la lectura del texto. En el caso de la segunda pregunta los alumnos infieren porqué el argumento de Fray Bartolomé no hace cambiar de opinión a los indios con relación a su sacrificio, las respuestas que dan son como las siguientes: *Porque ellos ya sabían las fechas del eclipse* (Mendoza, ED), o *porque todo eso ellos ya lo sabían por sus antepasados mayas* (Sotelo, ED) uno de los alumnos agrega: [...] *y sabían que no era causa de fray Bartolomé* (Peredo, ED). En el caso de la pregunta número tres los alumnos deben inferir por qué Fray Bartolomé pensó que los indios podrían cambiar de idea, una vez más los alumnos coinciden en sus respuestas, por ejemplo: [Fray Bartolomé] *Pensaba que los indios no tenían conocimiento de el eclipse que sucedería* (Peredo, ED); o bien: *Porque se creía más inteligente que ellos y los veía ignorantes.* (Medina, ED)

En relación a las primeras tres preguntas del cuestionario de la lectura de *El eclipse*, que son preguntas para extraer información del texto, los alumnos en general presentaron respuestas adecuadas.

En las preguntas cuatro y cinco se observa que algunos alumnos presentan dificultades para valorar y enjuiciar. En la pregunta cuatro se les pide que escriban cuál es la diferencia entre los saberes de Aristóteles y los saberes de los mayas. Previo a encontrar las diferencias, el alumno debe comparar los dos saberes y encontrar las similitudes y las diferencias; para esta pregunta el alumno necesita no sólo valerse de la información que encuentra en el texto, sino que es importante que el alumno relacione lo que conoce sobre los saberes de Aristóteles y sobre los saberes de los mayas. Es decir, que la respuesta ya no la encuentra en la lectura sino relacionando los saberes propios con los que aparecen en el texto. Algunos lo hacen explícito pues en la pregunta donde tienen que hablar de las dificultades para resolver el cuestionario manifiestan que la pregunta cuatro es la que se les dificultó; una alumna manifestó haberla resuelto preguntando a una compañera, un alumno manifestó que lo difícil era escribir sus ideas y otra manifestó de manera oral que las respuestas *podrían ser un ensayo y no tres líneas*. La respuesta se les dificulta a los alumnos porque tienen que poner en la balanza los saberes que posee cada una de las culturas en cuestión. En la pregunta cinco se pide al alumno que evalúe si un saber es más importante que el otro; al igual que la pregunta anterior, la respuesta no se encuentra en el texto, el alumno

entonces tiene que argumentar, tiene que emitir un juicio de valor, reflexionar si un saber es más importante que el otro. La mayoría de los alumnos manifestaron respuestas como la siguiente: *No, porque al aplicarse los saberes tanto de Aristóteles como los saberes mayas, el resultado es el mismo; llegas al mismo conocimiento* (Barreto, ED). Sin embargo, hubo otros alumnos que consideraron al conocimiento maya como más importante: *yo diría que sí, que el maya ya que es más exacto desde mi punto de vista* (Felipe, ED); hacia el otro lado de la balanza: *Aristóteles era más importante, porque era otra época, además los mayas eran una cultura pero su pensamiento aún estaba más delimitado a lo metafísico que a lo lógico.* (Hernández, ED).

La pregunta seis es para detectar la ironía. La ironía es un recurso retórico muy usado en los textos literarios, de acuerdo con Beristáin (1997) la ironía es una figura retórica de pensamiento porque afecta a la lógica ordinaria de la expresión. Este recurso consiste en oponer, para burlarse, el significado a la forma de las palabras, declarando una idea de tal modo que, se pueda comprender otra contraria. En el cuestionario a los alumnos no se les pregunta el concepto de ironía, más bien, de lo que se trata es de que centren su atención en la frase y que detecten la intención. Es decir, se pregunta sobre la intención irónica del autor; a este respecto, pocos fueron los que no la detectaron.

En la pregunta siete, que se hizo para saber si conocían la situación actual del pueblo maya, la mayoría manifestó no conocer la situación de este pueblo. En la pregunta nueve se les cuestiona acerca de los pasos que siguieron para resolver el cuestionario, la mayoría de los alumnos contestó que primero leyó con atención, y que cuando encontraban alguna dificultad releían el cuento, otros pocos manifestaron respuestas como: *sí, pues recordando todo lo que vi de la civilización maya en mis grados de escolaridad pasada, aunque no recuerdo todo a la perfección* (Piceno, ED). En la respuesta a la última pregunta se mostró diversidad y no hubo coincidencia en lo que significaba la idea global del texto, es decir que sólo algunos estudiantes fueron capaces de expresar la idea global del texto. Lo cual contrastaba con sus participaciones orales pues en ocasiones ellos tenían la idea global del texto, pero les resultaba difícil expresarse por escrito. Ejemplo en Anexo 1.

A continuación como parte de la evaluación diagnóstica se presenta el análisis de los resultados del cuestionario de Luceño (2000). Este cuestionario fue resuelto por treinta y tres alumnos, de los cuales nueve, o sea el 13.4%, obtuvieron un puntaje de cuatro o más bajo, de este modo quedaron clasificados bajo la categoría *con carencias en estrategias metacognitivas*. Este resultado nos dice que en el grupo no es muy alto el porcentaje que manifiesta carencias en estrategias cognitivas, de manera que para fomentarlas se resolvió el cuestionario grupalmente y de forma oral. De esta manera se hace conciencia y se promueve el uso de las estrategias positivas. Asimismo se agregó una onceava pregunta: *¿Existe alguna otra cosa que hagas para comprender un texto?, ¿cuál es?, escríbela*. En esta pregunta, los alumnos expresaron las estrategias que utilizan y no se mencionan en el cuestionario de Luceño (2000). Tomar en cuenta este tipo de respuestas nos ayuda a conocer cómo realizan las lecturas los alumnos.

Entre las estrategias que nos dan cuenta de cómo hacen la lectura, se encuentran: las de socializar la lectura, como por ejemplo: *Platico con personas que hayan leído el mismo libro que yo o leo resúmenes del libro* (Miranda, ED) o *Pregunto la opinión de alguien que lo haya leído* (Mejía, ED). En el siguiente ejemplo se busca apoyo en el *Contexto social, histórico y político* (Macedo, ED), o sea que apuntan a estrategias no sólo metacognitivas, sino que buscan apoyarse en las aportaciones que sobre el tema en cuestión les puede hacer otra persona, así como otras fuentes: resúmenes del libro, o el contexto.

Otros alumnos que están conscientes de los diferentes canales de percepción ponen el énfasis en actividades de estimulación de los sentidos como: *Escuchar música mientras leo* (Terrazas, ED). O quienes conscientes de que su modo de aprendizaje es visual, recomiendan: *Utilizar mapas mentales y lectura veloz, solo en algunas ocasiones* (Osorio, ED), y también: *Pues en sí leer varias veces pero desde la primer lectura tratar de ponerle la mayor atención que se pueda e imaginarme lo que leo para grabarmelo con imagenes* (Silva, ED). En el caso del siguiente comentario se percibe la sensibilidad del alumno al reconocer que tratándose de un texto literario hay que ir más allá y el significado real: *buscar el significado de las palabras que no entiendo y tratar de ver si es una metáfora o el significado real, o pido a alguien más que lea esa parte y me explique* (Flores, ED). Para el siguiente alumno la imaginación tiene un papel

importante en la lectura: *Imagina situaciones de mi entorno que se relacionen con la lectura, o hago empatía del personaje o personajes principales* (Bárcena, ED). Y por último, este estudiante que de alguna manera sabe que la lectura se vuelve parte de su formación: *Lo comparo con situaciones en mi vida personal y en mi manera de pensar yo creo que al identificarlo conmigo se vuelve una parte de mi y de ese modo lo comprendo mejor* (Islas, ED). En el Anexo 2 se encuentra este cuestionario resuelto por uno de los estudiantes que participaron en la muestra.

Después de hacer este análisis diagnóstico inicial de los modos de leer de los estudiantes se propuso una serie de estrategias psicopedagógicas para cada género literario. A continuación se presenta el análisis y la evaluación de la aplicación de las estrategias mencionadas.

4.3.2. Análisis y evaluación de las estrategias psicopedagógicas propuestas

Las estrategias aquí expuestas se realizaron dentro de la asignatura de Práctica Docente y se monitorearon en la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 3, “Justo Sierra”, con el grupo 656 del turno vespertino a cargo de la profesora Graciela Suárez Noyola, quien amablemente cedió las horas necesarias de su curso de Literatura Mexicana e Iberoamericana para la aplicación de las mismas. Fue conveniente la apertura de la profesora titular para trabajar con el grupo 656 pues las clases ocurrieron una después de la otra de manera que hubo continuidad y en cada clase se relacionaban los temas que se habían visto anteriormente. A continuación se presenta el análisis y la evaluación de las estrategias realizadas por los alumnos del grupo 656, cabe señalar que los ejemplos de cómo resolvieron las actividades se presentan transcritos tal cual los escribieron los alumnos, es decir, no llevan correcciones ortográficas ni gramaticales, a pesar de que las necesiten. En este sentido, sus respuestas escritas nos revelan información en relación a las deficiencias que poseen para comunicarse por escrito. Estos ejemplos aparecerán transcritos en letra cursiva, entre paréntesis aparecerá la referencia, en primer lugar aparecerá el apellido del autor

y en segundo, el número de clase al que pertenece, recuérdese que cada clase se presentó un género literario diferente, la clasificación para narrativa es C1, para teatro C2, a poesía le corresponde C3 y a ensayo C4.

En la primera clase se trabajó con un cuento de Augusto Monterroso, titulado *Mr. Taylor*. La lectura del cuento se realizó grupalmente y en voz alta, todos los alumnos tenían el material fotocopiado del cuento. Antes de comenzar la lectura se resolvieron de forma oral y grupal las preguntas de activación de los conocimientos previos que fueron: ¿conoces alguna de las tribus del Amazonas?, ¿has oído hablar de la reducción de cabezas?, y ¿comprarías una? Con estas preguntas se buscaba que los alumnos expresaran los conocimientos que tenían sobre las tribus del Amazonas para después relacionarlos con la lectura. En este primer acercamiento al tema, es importante que los alumnos se expresen sin prejuicios, cabe mencionar que el profesor debe mantenerse receptivo ante los comentarios de los alumnos para después establecer el vínculo entre lo que los alumnos conocen y la lectura. En el caso de esta actividad, algunos alumnos conocían a las tribus del Amazonas porque habían visto un documental en televisión. De esta manera se pudo delimitar geográficamente dónde pudo haber ocurrido la historia que narra el autor. El alumno mencionó los países que contenían a la selva amazónica, asimismo se habló de una de las tribus y de cómo se mantiene alejada de la “civilización”. El autor del cuento nunca menciona el país en específico en donde se desarrolla la historia, de manera que saber cuáles son los países que componen la selva es un apoyo para los alumnos porque más adelante ellos interpretarán del cuento la relación entre Estados Unidos de Norteamérica y los países del sur. En este sentido, la televisión, una fuente de información muchas veces menospreciada por algunos académicos de literatura, puede ser recuperada. Después, se resolvieron grupalmente las preguntas durante la lectura, con el fin de activar las inferencias y el reconocimiento de la estructura por parte de los alumnos, quienes respondieron a las siguientes preguntas: ¿quién es Mr. Taylor?, ¿quién es Mr. Rolston?, ¿qué es y a qué se dedica la Compañía?, ¿qué harías para conseguir más cabezas? En la respuesta a esta pregunta el alumno elabora anticipaciones de lo que ocurrirá en el cuento, ¿qué final le darías al cuento? En esta pregunta también tiene que anticiparse al final. En las siguientes preguntas que se resuelven al finalizar la lectura los alumnos comprueban sus

anticipaciones, ¿cuál es la situación final de Mr. Taylor?, ¿cuál es la situación final de Mr. Rolston?

En las preguntas finales, los alumnos ponen en práctica las estrategias de pensamiento, pues alumnos emiten sus respuestas de acuerdo con lo que consideran justo e injusto, asimismo elaboran argumentos para sustentar sus juicios y los comparan con los de sus compañeros, por lo que es muy importante que esta actividad se realice de manera grupal y oral, también se pone en práctica la tolerancia y el respeto, así como el saber escuchar diferentes opiniones. La respuesta a estas preguntas no aparece en el cuento, el alumno tiene que involucrarse y responder según lo que él considera justo y adecuado, las preguntas son: ¿consideras adecuadas las medidas para obtener cabezas?, ¿a quién beneficiaba el negocio de las cabezas reducidas?, ¿lo consideras un negocio justo?, ¿qué piensas de las relaciones entre los países que aparecen en el cuento? Esta pregunta cumplió con el objetivo de hacerlos pensar acerca de la relación entre los países que aparecen en el cuento y en cómo el autor hace una metáfora de las relaciones en la realidad. Cuando se resolvió el cuestionario grupalmente los alumnos llegaron a un consenso sobre lo que quería transmitir el autor y lo relacionaron con lo que ellos consideraban justo en la relación entre los países en cuestión. Los alumnos lograron detectar la gran metáfora de las relaciones entre los países que el autor describe en el cuento. La siguiente cuestión trata de rescatar el vínculo afectivo del alumno por la lectura, pues de acuerdo con algunos teóricos el aprendizaje se facilita cuando se realizan actividades que hacen conexión con las emociones y no necesariamente en un sentido positivo; como se puede observar en la siguiente respuesta a la pregunta de si ¿te gustó el relato que leíste?, ¿por qué? Uno de los alumnos responde: *No, eran muy extremistas, el negocio era bueno pero no justo. Me parece un buen relato es comparable con muchas idioteces que se cometen en muchos países, las relaciones son idénticas a lo real* (Peredo, C1). La última pregunta es para que el alumno evalúe y reflexione sobre la lectura realizada y las dificultades para entenderla si es que hubo obstáculos; en general los alumnos no reportaron dificultad para resolver el cuestionario. En el Anexo 3 se ofrece una muestra de esta actividad.

La segunda clase corresponde al género teatro, la cual se inició con la activación de los conocimientos previos de los alumnos acerca de lo que sabían sobre las representaciones teatrales, las obras de teatro, cuáles eran los autores que conocían, los temas que se manejaban, etc. Todo esto con la intención de indagar acerca de lo que ya sabían, puesto que en las asignaturas de Lengua española y de Literatura universal que se da en los años anteriores ya se ha abordado el tema. Con las respuestas de los alumnos se elaboró un mapa conceptual en el pizarrón para ubicar a grandes rasgos los elementos que se aportaban. Este esquema sirve para introducir el contenido preparado para la clase: *Los elementos de la representación teatral*. Después de eso, se organizó la lectura grupal del primer acto de *Los arrieros con sus burros por la hermosa capital*, de Willebaldo López. En esta lectura se pidió a los alumnos que en la medida de sus posibilidades incorporaran elementos de la representación teatral. Se consiguió que los alumnos incorporaran a su lectura dramatizada elementos en la palabra y el tono, así como un poco de mímica. Esta actividad sirvió para que los alumnos se formaran la idea de que un texto teatral ha sido escrito para ser representado, se desarrolla en el aquí y en el ahora y eso es lo que lo hace diferente de otros géneros.

En cuanto a las preguntas de pre lectura tuvieron el objetivo de vincular el tema de la lectura con la vida del alumno. La primera pregunta fue: ¿qué sabes del contexto histórico y social en que fue estrenada la obra? La obra fue estrenada en 1967. Los alumnos hicieron alusión al movimiento estudiantil de 1968, que de acuerdo con la experiencia propia es un tema que les interesa a los alumnos. De igual manera hacen alusión a las olimpiadas y comentan acerca de cómo el gobierno trató de ocultar la situación estudiantil para mostrar al mundo una supuesta paz. En relación con la segunda pregunta: ¿sabes algo sobre la situación actual del campo mexicano? Aquí se activan los conocimientos acerca de lo que saben del campo, las respuestas giraron en torno a la poca atención del gobierno en los asuntos del campo, se mencionaron problemas como la falta de apoyo y el descuido total del gobierno para desarrollar el campo.

A continuación se pidió a los alumnos que prepararan su lectura dramatizada. El acto primero de la obra en cuestión se dividió por escenas y cada equipo pasó al frente

del grupo a realizar una lectura dramatizada. Conforme transcurría la lectura contestaban un cuestionario, al final se hizo un análisis del acto leído de acuerdo con el modelo de análisis de Greimas y basados en el análisis que realizó Calvo (2007). A este respecto, se les pide a los alumnos que completen un esquema con el fin de que identifiquen la estructura del acto que acaban de leer. En efecto, el esquema les sirve a los alumnos para ubicar, en términos de Greimas: a los protagonistas, el objetivo, los ayudantes y los oponentes. En el caso del objetivo, aunque viene impreso, los alumnos identifican otros objetivos como: *sobrevivir en la capital* (Suárez, C2) *salir de la pobreza, mejorar, superarse* (Mejía, C2). Con lo cual se puede decir que a la propuesta de análisis de una profesora, los alumnos siempre van a tener propuestas de análisis propias. En la pregunta: ¿qué visión de los protagonistas tienen los distintos personajes?, los alumnos identifican a los oponentes de los protagonistas.

Con las preguntas después de la lectura, los alumnos detectan los problemas sociales denunciados por el autor, tales como: la discriminación, la desigualdad, la migración y el racismo. He aquí algunos ejemplos de sus respuestas:

La desigualdad y la falta de oportunidad y la pobreza de la gente (Peredo, C2).

El maltrato y la desigualdad social que vivían los campesinos en los años 60's (este alumno contesta aludiendo al contexto sociohistórico de la obra) (Osorio, C2).

La situación social de los campesinos y los prejuicios de los ciudadanos (Flores, C2).

La discriminación y maltrato al campesino (Martínez, C2).

Lo difícil que puede resultar la vida de un campesino en la ciudad (Bernal, C2).

La situación económica de los campesinos y los prejuicios de los ciudadanos (Mendoza, C2).

La desigualdad entre las clases sociales, prejuicios, pobreza. (Vargas, C2).

La falta de preocupación que existe entre ciudadanos con los hombres de campo (Miranda, C2).

La discriminación (Hernández, C2).

Los problemas de un campesino al grado de desplazarse a otro lugar para obtener dinero (Terrazas, C2).

En palabras de los alumnos la situación de los campesinos retratados en la obra no ha cambiado: *En nada, es igual, simplemente ya no hay leña* (Flores, C2). Al cuestionarlos sobre la relación entre campesinos y ciudadanos, se llegó al consenso de que conocer la situación del campesino ayuda a la no discriminación y a tener un trato de iguales.

En las siguientes preguntas los alumnos manifestaron no tener ninguna dificultad en comprender la lectura y en resolver el cuestionario. En este sentido, presentar la estructura teatral de Greimas a los alumnos sirvió de guía para tener elementos estructurales del análisis de la obra. También ayudó a la comprensión, realizar la lectura por equipos, ya que los alumnos escucharon las opiniones de los compañeros y así fueron capaces de realizar el análisis por partes, para luego relacionarlo con sus propios saberes y de este modo emitir juicios propios acerca de temas como la discriminación, la pobreza, las relaciones entre la gente del campo y la gente de la ciudad, hasta llegar a un consenso. En esta actividad, entre los alumnos surgió la pregunta de cómo se podría mejorar desde su posición la relación con los campesinos. Los alumnos, ubicándose como gente de la ciudad, contestaron que era necesario intentar comprenderlos. La lectura no sólo los llevó a conocer la situación de los campesinos en los años sesenta sino a compararla con la situación actual, que en sus palabras no ha cambiado en nada y también los invita a hacer un ejercicio ético de conciencia acerca de temas como la discriminación, la migración, la intolerancia, la desigualdad, y los prejuicios hacia la gente del campo. Para observar una evidencia de esta actividad véase el Anexo 4.

En la siguiente clase se trabajó con el poema de Olga Orozco *Mujer tomando sopa*, para cubrir lo relativo al género poesía. En las actividades de pre lectura se buscó la relación entre la imagen de Mafalda bebiendo su sopa y la mujer a la que se alude en el poema. Los primeros cuestionamientos dieron pie para hablar del autoritarismo en

una discusión grupal, así como de la sopa como una metáfora del mismo. La sinécdoque fue la figura retórica más utilizada por la autora y detectada por los alumnos. Se discurió acerca de la función poética del lenguaje (Jakobson, 2003), pues en la literatura es ésta la que predomina. De acuerdo con Bajtín, no hay géneros puros, sin embargo se pueden identificar características en mayor grado pertenecientes a un género o a otro. La estrategia usada para la lectura de textos narrativos, funcionó en este texto poético, ya que el alumno elaboró inferencias del significado, como también del léxico desconocido. De este modo, el alumno consiguió dotar de sentido al poema que en un principio parecía confuso. En consecuencia, el alumno logró detectar que las dos estrofas trataban narrativas diferentes, por ejemplo el equipo “AA” menciona que en la estrofa 1:

Habla sobre una niña que la están obligando a comer sopa, desde mi punto de vista se refieren a mafalda, se dice en el poema que si no se come la sopa tendrá una sanción
(Albarrán, C3)

A diferencia de la estrofa 2:

se describe a la mujer sola jugando con la sopa e imaginándose cosas sobre esta
(Albarrán, C3)

En esta estrategia se trabaja por equipos de cinco integrantes y cada uno tiene un rol: lector, preguntón, detective, periodista y sabio, cada uno con su función. En lo que se refiere al rol de preguntón, los alumnos hicieron preguntas en su mayoría con referencia al significado del léxico: por ejemplo en el equipo “AA”:

Que es vaho ¿?

Que es trocar ¿?

Que es potaje ¿?

Que significa abrojos ¿?

Que es acatamiento ¿? (Bernal, C3).

Sin embargo, hubo otras preguntas que giraban en torno a la búsqueda del sentido del poema, por ejemplo en el equipo “Los panquesitos” preguntaron:

¿Qué es vaho? Y que relación tiene con el tema. ¿Qué es potaje?

¿Qué quiere decir rechaza los sobornos del potaje?

¿Cuál es el fondo del significado de la frase: “del plato asciende en remolinos oscuros la condena?”

¿A que se refiere en realidad con la palabra sopa?

¿Cuál será la idea principal de las metáforas? (Cruz, C3).

O las preguntas del equipo “Spartans”:

¿Disculpe, eso de que cada uno enciende sus señales a que se refiere?

¿Lo de la pluma azul o la belleza porque es?

¿Qué tiene que ver la sopa con lo de no encontrar la salida?

¿Protegerse de los rigores de la penitencia tiene que ver con algún regaño? (Sotelo, C3).

En cuanto al rol de detective, es el alumno quien se aventura a resolver las dudas que van surgiendo durante la lectura y el primero que se aventura a interpretar, he aquí un ejemplo del equipo “Blanco”:

El poema trata de una analogía entre el problema de una niña y la sociedad actual. Una niña tiene un problema con su alimento. El problema de la primera estrofa se plantea de distinta forma.

El poema trata de una analogía entre el problema de una niña y la sociedad actual. Una niña tiene un problema con su alimento. El problema de la primera estrofa de plantea de distinta forma (Almeralla, C3).

En el rol de periodista el alumno debe redactar un resumen de las ideas principales, esta petición la resuelven los alumnos de dos formas, unos respetando la estructura, y muy apegados al texto original como en el caso del equipo “Los 5 fantásticos” que anota frases completas del poema:

Detrás del vapor blanco está el orden, la invitación de cada uno encendiendo sus señales

Era una gran ventaja tocar un sorbo hirviente.

Pero la niña terca no quiere traficar con su horrible alimento.

Ahora que no hay nadie, pienso que las cucharas quizás se hicieron remos para llegar muy lejos, se llevaron a todos tal vez uno por uno.

Como si atrás del humo estuviera la orden, la invitación, el ruego (Medina, C3).

Y otros que incluyen su interpretación en el resumen como el equipo “Flappers”:

Ideas principales:

Acaso estén reunidos viendo a la solitaria comensal del olvido,

La que traga fuego,

Esta sopa de arena...

Esta es una de las ideas principales que nos habla de una sociedad que se está consumiendo a sí misma, es está vacía y tiene muchas problemáticas (López, C3).

Y con mayor énfasis de interpretación, en el equipo “Los panquesitos”:

En términos generales parangona el dogma de la niñez respecto a comer sopa, habla de la sutileza del capitalismo, prefiere o tolera otras cosas pero que no fueran obligatorias, se puede dividir en dos partes: en la primera parte es una idea revolucionaria porque con las figuras retóricas analiza al capitalismo y lo critica por la fuerza que tiene, la carencia de libertad, la segunda reviste la resignación, lo poético en sí, la realidad después de la crítica; omitir el dolor por los sistemas impuestos como si la exhortación fuera progresista (Macedo, C3).

Finalmente quien tiene el rol de sabio, interpreta el poema en su totalidad, encuentra la intención de la autora y relaciona con sus conocimientos previos o experiencias. A continuación se presentan las interpretaciones de los equipos participantes:

Equipo “AA”:

El poema trata de cuando somos pequeños y no queremos comer sopa, lo primero que sucede es que nuestras madres nos ruegan o nos regañan, luego siguen los sobornos o amenazas. Una cucharada es gran ventaja, pero no siempre lo hacemos y horas después ya sólo observamos la sopa pensando en el castigo que recibiremos pero nuestra madre ya se ha enojado y el castigo o regaño es inevitable.

Luego jugando con la cuchara comenzamos a pensar por qué todos los niños tenemos que comernos la sopa de cosas asquerosas que no nos gustan, nada más porque nos obligan, al final tenemos que comerla pero ya no hay ruegos, ya estamos castigados, esto es un ejemplo de muchas cosas que pasan durante nuestra niñez, la sopa representa todos los problemas (Flores, C3).

Equipo “Blanco”:

El poema da referencia en una forma hipotética a los problemas sociales ya que nos dan las causas y consecuencias que nos impone la sociedad (Ramos, C3).

Equipo “Los panquesitos”:

La intención de la autora es presentar una percepción sobre todo lo malo de la sociedad, como el control que hay sobre la sociedad y todos los errores.

La autora usa la imagen de la niña para hacer que el lector piense sobre lo que hace ya que la niña trata de romper con esas reglas de la sociedad y pensar por sí misma (García, C3).

Equipo “Spartans”:

Lo que la autora quiere describir es lo que se puede enfrentar una persona que no le gusta comer sopa, pero a la vez describe como la sopa puede ser tan agradable, te describe como incita a comerla (Mendoza, C3).

El Equipo “Flappers”:

No contestó

Equipo “Los vaho”:

Que a los niño no le gusta comer sopa y mientras sus padres ruegan y suplican a sus hijos a comérsela ellos más la aborrecen, es entonces cuando los padres empiezan con las amenazas, así los hijos solo piensan en el castigo que recibirán por no comer algo que les desagrada (Vargas, C3).

Equipo “Los 5 fantásticos”:

Son los problemas que las personas tienen y que tienen que enfrentar que algunas veces son muy difíciles pero si se tiene la constancia se pueden afrontar y puedes salir mejor de lo que te pasaba.

También se refiere a que un niño se niega a comer su alimento y que varias veces se puede reflejar en la realidad. (Yañez, C3).

Equipo “Los PL”:

Habla acerca de que la niña no quiere comer la sopa, la detesta y la ve como una aberración a la comida, pero sabe que al olerla y no comerla sera merecedora a un castigo como esta sola, piensa que tal vez pueda deshacerse de ella, que se escurra por la arena o que alguien se la lleve. Pero algo la frena, al olerla nuevamente reconoce ese olor a penitencia. Al ruego que le invitan a comerla (Hernández, C3).

Equipo “Pockemon”:

La lectura se refiere a una escena simple, una niña que no quiere comer su sopa, ya que como no le gusta (y su madre la obliga) la niña lo ve como algo detestable; finalmente la niña tiene que comérsela a la fuerza para no ser castigada (Villaseñor, C3).

Para finalizar esta actividad se resuelven las preguntas elaboradas para después de la lectura en forma colectiva y es en esta parte donde los alumnos reacomodan su interpretación del poema, pues se les pregunta sobre la idea global del poema, sus respuestas son:

El reto de la niña que no le gusta la sopa, y la metáfora de la sopa con los problemas, lo que representa el ser forzado a hacer algo de lo que uno no gusta. (Bárcena, C3).

Los problemas sociales, los sentimientos que siente alguien al ser forzado (Ramos, C3).

Resistir a la imposición a pesar del castigo (Barreto, C3).

Simboliza la opresión de los agresores y el ansia de libertad y resistencia del agredido (Islas, C3).

Los sentimientos de hacer algo que no quieres. Que no hay libertades ilimitadas sino que llega a un punto en el que debes seguir la regla para convivir (Piceno, C3).

Los sentimientos que provoca el hacer algo que no te guste (Díaz, C3).

Todos los sentimientos de un individuo, y las consecuencias que trae el no querer hacer lo que la sociedad te impone (Mendoza, C3).

El género poético reviste mayor dificultad en la interpretación, de acuerdo con las preguntas sobre la dificultad de encontrar sentido al poema y cómo la resolvieron, los alumnos contestaron:

Sí, buscamos en el diccionario las palabras (Albarrán, C3).

Sí leyendo varias veces el poema (Ramos, C3).

Sí, lo tuve que leer varias veces y detenerme un poco en las partes que se me dificultaban (Rojas, C3).

Sí, comentando con mis compañeros y escuchándolos. Con el diccionario (Cruz, C3).

Las metáforas hay que ir las interpretando atentamente (Rodríguez, C3).

Sí, no entendía algunas palabras. Lo resolví buscando su significado en el diccionario y releendo todo el texto varias veces (Barreto, C3).

Al comienzo fue difícil debido a que tenía varias interpretaciones el poema, también el desconocer varias palabras. Lo resolví dialogando con mis compañeros y buscando en el diccionario (Miranda, C3).

Sí, por las distorsiones del lenguaje (Vargas, C3)

Más o menos, ya que el poema es una retórica a lo escrito lo resolví leyendo más de una vez y comparando con ejemplos cotidianos (Meza, C3)

Las dificultades a las que aluden los alumnos tienen que ver con problemas de significado del léxico, es decir, de la forma específica en la que se utiliza el lenguaje en un texto poético, así como en la abundancia de figuras retóricas que no hacen transparente la lectura como lo sería en otro tipo de texto. Es interesante que el alumno reconozca la ayuda para obtener el significado del poema, el contacto con los demás, es decir, mediante el diálogo. Con esta estrategia se activa la estrategia de inferir, que básicamente es más propia del texto narrativo, pues se tienen que ir haciendo anticipaciones de lo que va a suceder, en un poema, la acción no es lo predominante, pero este tipo de estrategia ayuda a conocer cuál fue la intención de la autora, pues el alumno es el que se hace las preguntas (rol de preguntón) y en éstas se observa que si bien la mayoría apunta a descubrir lo que el léxico significa, hay otras preguntas que dirigidas a desentrañar la metáfora, y otras más a interpretar el sentido general del poema. En el Anexo 5 se pueden observar los ejemplos que ilustran esta actividad.

La última clase fue la correspondiente al género ensayo. Para ésta se trabajó con un ensayo de Jorge Ibarguengoitia: *Lista de composturas. Examen de conciencia patriótica*. Se resolvieron grupalmente las siguientes preguntas para activar los conocimientos previos: ¿cuál crees que sea el principal problema de los mexicanos?, ¿qué solución le darías a ese problema?, y ¿cómo somos los mexicanos?, ¿cuál crees que sea el principal problema de los mexicanos? En general, se llegó al consenso mediante la participación grupal de que el principal problema de los mexicanos era la falta de educación. Los alumnos elaboraron dos listas: una de virtudes y otra de defectos. De acuerdo con las virtudes, los mexicanos son: alegres, soñadores, participativos, ingeniosos y persistentes, en cuanto a los defectos: manipulables, conformistas, flojos, ignorantes, quejumbrosos y acomplejados.

Después de que los alumnos llegaron al consenso de que el principal problema

de los mexicanos era la falta de educación, se coincidió en que la solución a ese problema sería tener más apoyo en la educación: en sus palabras *-más presupuesto a la educación, -mejor gobierno, -impulso educativo, -mejorar la educación desde la casa, -educación crítica, educación sexual, -tener más iniciativa de aprender y comprender cosas.*

La lectura del ensayo de Ibarra se realizó en forma individual y se contestó un cuestionario por parejas. La primera pregunta: ¿cuál es el principal problema de México? Se hace con el fin de que el alumno identifique el argumento principal según el autor. Los alumnos coinciden en que de acuerdo con el autor el principal problema de México es *estar habitado por mexicanos.*

Con la segunda pregunta: ¿cómo es el mexicano?, se ayuda a los alumnos a identificar la descripción del mexicano de acuerdo con el autor. Los alumnos dialogan y siguiendo la lectura del autor, el mexicano es: *acomplejado, avorazado, conformista, quejumbroso, metiche, intolerante y hablador.*

Enseguida se les preguntó: ¿qué quiere decir el autor con la frase final: *Todos los defectos que he señalado podrían corregirse si no hubiera aquí “fuerzas oscuras” tratando de fomentarlos,* con esta pregunta se busca que el alumno reflexione sobre lo leído. Las reflexiones de los alumnos giran en torno a que esas “fuerzas oscuras” pueden ser tanto el gobierno como los medios de comunicación. A continuación se presentan algunos ejemplos:

Creo yo que llama fuerzas oscuras a los medios e instituciones como la televisión, revistas, gobierno que en vez de ayudar o impulsar a salir adelante, nos acomplejan y nos hacen creer que no podemos ser o hacer otras cosas más que lo que somos (Vargas, C4).

Supongo que al gobierno y a todas sus tonterías que hacen menos educación un pueblo más docil, como quien dice al pueblo pan y circo listo, pero pues gracias a esto por eso pasan todas las cosas (Siu, C4).

Los medios de comunicación el gobierno (Pérez, C4).

Que hay influencias culturales negativas (Bárcena, C4).

Probablemente habla de los sujetos que motivan estas conductas, mensajes por T. V., radio, prensa, el gobierno mismo, la familia... (Macedo, C4).

Finalmente y de forma grupal se les pregunta: ¿cuál es la idea global del texto?, aquí me gustaría destacar que más allá de encontrar la idea global del texto, hay alumnos que manifiestan tener conciencia de su papel como lector, es decir colocarse como un receptor dentro de un sistema de comunicación y manifestar conciencia de que esa comunicación esté ocurriendo:

Decir las particularidades de los mexicanos y México es hermoso el país claro, destacar los problemas y hacer al lector reflexionar (Siu, C4).

Reflejar como es el mexicano y a base de eso intentar hacer sentir cabeza al lector (si es meexicanomejor) y así darse cuenta de cómo es para los demás corregir para hacerse virtuoso más que defectuoso (Rodríguez, C4).

También quisiera destacar aquí que se manifiesta conciencia entre los alumnos de que el autor usa un lenguaje diferente al “natural” y que revela el estilo propiamente irónico que utiliza. En palabras de una alumna: *Para mí hacemos reír, incluso de nosotros mismos como mexicanos porque tal vez nos sentimos identificados en alguna forma con el texto, y me encanta ese toque agrio que le da un sentido especial al texto (Hernández, C4).*

En efecto, ese sentido especial que logra el texto es por la carga de ironía que plasma en el escrito el autor y que algunos alumnos detectan. Este tipo de comentarios se destacan por el profesor dentro del aula pues dan pie para introducir los aspectos propios de la asignatura, como las figuras retóricas utilizadas por el autor (en este caso, la ironía), que en todo texto tiene una intención y que ésta se encuentra relacionada íntimamente con los recursos retóricos que utiliza, y de la especificidad del lenguaje literario, por ejemplo.

En cuanto a valores, la lectura los hizo reflexionar sobre el trabajo en equipo, la corrupción, la injusticia y diversos defectos de carácter que afectan a los mexicanos en su generalidad y según el punto de vista del autor. Los alumnos compararon esta obra con lecturas previas (Paz, Monsiváis) que habían hecho, lo cual enriqueció la clase.

Como cuestionamiento final se pide a los alumnos que propongan una forma de *ser mexicano*. Con este cuestionamiento se espera que los estudiantes expresen sus ideas acerca de lo que significa ser mexicano y se pongan en contacto con lo que ellos desean para sí mismos puesto que la propuesta tiene que ver con lo que ellos son. A

continuación se reproducen algunas de sus respuestas:

Cambiar su mentalidad, crear más cultura (Martínez, C4).

Una renovación a la educación, así las futuras generaciones podrían ser mejores y como personas más que nada (Siu, C4).

Empezar por una mayor tolerancia y empatía, ya que la mayoría vive sabiendo que hay pocas oportunidades y terminan pensando sólo en sí mismos y en lo que les conviene.

Viviendo en esta frustración tampoco hacen nada más allá de lo que no les sea útil de manera práctica (Bárcena, C4).

-Fortalecer la cultura

-Revivir el pasado prehispánico.

-Fortalecer la educación.

-Quitar la ignorancia supina.

-Programas de educación sexual para liberarnos de prejuicios (Macedo, C4).

Todo es bueno hasta cierto límite. Habría que tolerar más, permitir cambios, equilibrar la manera de ser (para bien del mismo y quedar bien con terceros, ante todo sobresaltar el propio). Tener sueños y ambiciones, fijarse metas y luchar por dichas, si eso detendrá o hará el bien. cuidar su salud, Pero no querer hacerla perfecta (Rodríguez, C4).

En el Anexo 6, se pueden observar algunas de las evidencias de los alumnos al realizar estas actividades. Hasta aquí el análisis y evaluación de las estrategias utilizadas, a continuación se presentan las reflexiones finales.

REFLEXIONES FINALES

A continuación, recupero en primer lugar los aspectos teórico-metodológicos que sustentan este trabajo, posteriormente comparto mis reflexiones finales acerca de lo que este trabajo le aportó a los estudiantes, lo que sentí que aportó a mi práctica como profesora, y de lo que puede aportar en la futura revisión del Programa actual de Estudios de Literatura Mexicana e Iberoamericana (1996), de igual manera comparto nuevas preguntas de investigación y algunas tareas pendientes que derivaron de estas reflexiones.

Durante el curso de la maestría tuve que reflexionar acerca de mi práctica docente, de mis fortalezas así como de mis debilidades. Tuve que observarme y observar otras prácticas así como hacer una reflexión sobre las mismas. Así inicia la elaboración de esta tesis, subyace en la realización de esta propuesta la idea de la formación como directriz general. Asimismo, se eligió la teoría pedagógica constructivista del aprendizaje para darle sentido a todas las actividades didácticas.

La lectura del texto literario presenta una problemática específica para su comprensión en los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria. Por esta razón se propuso una serie de estrategias para mejorar la comprensión lectora de ese tipo de texto en particular. De esta manera, el diseño de las estrategias se dirigió a mejorar la comprensión del texto literario, en atención a que el alumno trabajara en los siguientes aspectos:

1. Identificar las características textuales (estructura del género en cuestión).
2. Distinguir elementos lingüísticos propios del lenguaje literario que dificultaran la comprensión (léxico desconocido, figuras retóricas).
3. Dotar de sentido al texto.
4. Reflexionar sobre las dificultades a las que se enfrentó para comprender las lecturas.

Para lograr la mejoría en estos cuatro aspectos se diseñaron y aplicaron estrategias de dos tipos: unas son metacognitivas y otras de pensamiento. Por un lado,

las estrategias metacognitivas implican tres operaciones clave de la cognición: la planificación, el monitoreo y la evaluación. En esta propuesta estas operaciones se corresponden con tres momentos diferentes de la lectura: antes, durante y después de la misma. Estos momentos de la lectura, que sirven para elaborar las actividades didácticas, a su vez tienen relación con diferentes fases del proceso de lectura: la decodificación, la precomprensión y la comprensión. Asimismo y considerando que todos los alumnos con los que trabajamos son diferentes, se consideró para la elaboración y aplicación de las estrategias lo que los teóricos aportan en el conocimiento de las formas de aprender. Después de observar al grupo, durante el examen diagnóstico y con el antecedente de que pertenecía al área de ciencias sociales, se optó por realizar actividades para alumnos predominantemente auditivos. En cuanto al modo de percepción se trataba tanto de alumnos reflexivos como intuitivos, por lo que se incluyeron actividades que atendieran a los dos tipos de aprendizaje (verbalizar ideas, elaborar resúmenes, observar esquemas, observar imágenes). En el grupo existían dependientes e independientes de campo, por lo que las actividades planificadas fueron tanto individuales como por equipo. Las actividades grupales (debate y llegar a un consenso) se realizaron tomando en cuenta a los alumnos emocionales, pero también se usaron en atención a las estrategias de pensamiento. Las estrategias de pensamiento, basadas en la Filosofía para niños y la comunidad de indagación, se usan con mayor énfasis en la fase de comprensión e implican también la interpretación del texto. En las estrategias metacognitivas predominan los procesos psicológicos individuales, mientras que en las estrategias de pensamiento se involucran otros procesos como los sociales, puesto que se socializa la lectura del texto, con lo cual se ponen en juego otras habilidades del alumno. Así, no sólo se vuelve hábil en descodificar y comprender un texto, sino también se torna hábil en su capacidad de interpretar, valorar y compartir la lectura de un texto.

Al término de esta tesis se concluye que las estrategias propuestas para la lectura de un texto literario funcionan en cuanto a que atienden las dificultades específicas que entraña la lectura de este tipo de texto. A través de las actividades se logró que los alumnos fueran capaces de:

- Descubrir el significado de las palabras desconocidas.
- Identificar los recursos retóricos más usados por los autores.
- Identificar la estructura de las obras (tipología textual).
- Dotar de sentido a la obra leída.
- Reflexionar acerca de cómo realizar sus lecturas.
- Expresar y compartir opiniones y juicios.
- Interpretar los textos literarios.

Cabe mencionar que no existe una forma unívoca de responder a las preguntas que se proponen en las estrategias. Las posibilidades son variadas y diversas, tantas como las ideas de quienes las contestan. Fue un fenómeno interesante que los alumnos en preguntas abiertas hayan expresado sus opiniones, en ocasiones bastante distintas entre sí.

Otro aspecto a destacar se relaciona con los modos particulares y diversos que tienen los alumnos de interpretar; en este sentido, algunas respuestas resultaron imprevistas, respuestas que se califican como imponderables, es decir, que no es posible indicar que una interpretación sea más válida que otra porque cada mente es una interpretación diferente.

De este modo, es importante considerar y ponderar las interpretaciones que los alumnos hacen de los textos, lo cual ayuda a enriquecer la clase. La línea que se siguió para orientar esta manera particular de acercamiento a los textos, fue la que ofreció la Filosofía para niños y la comunidad de indagación. Éstas promueven el diálogo y el debate con argumentos, lo que lleva a los estudiantes a ser más participativos y activos tal y como se desprende de los postulados constructivistas. Los diálogos que se realizan se llevan a cabo desde la experiencia del alumno, desde lo que el alumno es y conoce y en gran medida lo llevan a dotar de sentido a las lecturas pero desde su propia experiencia. La conclusión que se desprende de esta experiencia es que los alumnos leen de un modo particular. En el análisis realizado de las actividades de los alumnos se refleja, en parte, el particular modo en que ellos hacen la lectura.

La propuesta de este trabajo se centró en las estrategias didácticas para la lectura de un texto literario: su elaboración, aplicación, análisis e interpretación. En este momento me centraré en la evaluación de esta propuesta. En cuanto a la evaluación

que se puede hacer de la propuesta expuesta se concluye también que asignaturas como las que integran el Colegio de Literatura no se han evaluado de forma adecuada en el ámbito escolar. No se han evaluado adecuadamente porque no toman en cuenta los procesos para llegar a un producto final, este producto final puede ser el examen, el trabajo escrito, que va del ensayo, a la reseña, incluso el análisis literario (si seguimos lo que nos sugieren los programas de las asignaturas). De tal manera que se vuelve necesaria una evaluación alternativa a la existente. En este punto diferentes pedagogos han propuesto una evaluación cualitativa y formativa como Morán (2007, p. 14) quien señala que: “La evaluación formativa, se concibe como un proceso de valoración continua y permanente de logros y de observación sistemática de las dificultades y obstáculos de los alumnos para ofrecerles la ayuda y el apoyo necesario en el momento oportuno de enseñanza-aprendizaje.”

Coincido del todo con Morán (2007), cuando menciona que el beneficio de la evaluación formativa permite al docente construir estrategias adecuadas y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, sus obstáculos, sus errores, sus estrategias para aprender, etc. Tal y como se desprende de los resultados obtenidos de las actividades realizadas en esta propuesta.

Así se vuelve necesario promover este tipo de evaluación entre los docentes, los alumnos y todos los involucrados en el hecho educativo.

Comparto la idea del autor en relación a que el concepto de “evaluación” se esgrime como amenaza en el medio educativo, pero también, como él concluye (Morán, 2007, p. 18):

sólo cuando la evaluación es una tarea compartida, colectiva de todos los involucrados en la tarea educativa se le quita esa connotación de persecución o ajuste de cuentas; se necesita comentarla, discutirla con los interesados (los que la gozan o la padecen), con los que están inmersos en el proyecto y proceso educativo, sólo así se gana credibilidad y equidad en el acto evaluativo.

En este sentido, la maestría me permitió reflexionar acerca de mi práctica docente y tuve la oportunidad, el espacio y tiempo para entrar en contacto con la

pedagogía y las herramientas que existen para sistematizar la docencia. El compartir la experiencia docente con mis compañeros y escuchar las experiencias de otros profesores también fue enriquecedor.

Después de leer, analizar e interpretar las respuestas de los alumnos, en cuanto a las estrategias para mejorar la comprensión lectora, puedo decir que tuvieron éxito en un alto porcentaje. Aquí quiero enfatizar el hecho de que la evaluación que se puede hacer del éxito o no de las estrategias no es cuantitativo, pues la evaluación va en sentido cualitativo. Existen índices que evalúan la cantidad de libros o la cantidad de palabras leídas por minuto. En esta propuesta no importa la cantidad sino las diferentes maneras en que se puede leer un texto. Escuchar las voces de nuestros alumnos es importante porque esta actividad nos pone en contacto con sus intereses, expectativas y preocupaciones. Al respecto, la categorización que hacen diversos autores sobre la forma de aprender de los alumnos fue de mucha utilidad pues los diferentes estilos de aprendizaje ayudan al profesor a contactar con los alumnos. Del mismo modo, la propuesta de Gadamer (2001, p. 233) relacionada con la comprensión, señala que: “El verdadero problema de la comprensión aparece cuando en el esfuerzo por comprender un contenido se plantea la pregunta reflexiva de cómo ha llegado el otro a su opinión”.

De las anteriores reflexiones surgen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo evaluar la interpretación de un texto literario?,
2. ¿cuáles son los modos en los que los alumnos están haciendo sus lecturas?,
3. ¿qué podemos rescatar de estas formas particulares de hacer lecturas?,
4. ¿con qué herramientas y recursos elaboran sus interpretaciones los alumnos?,
5. ¿cuál es la influencia y la importancia de los diferentes medios (TV, TIC, entre otros) para comprender e interpretar un texto literario?

Asimismo, se desprenden las siguientes tareas pendientes:

1. Se necesita un trabajo de investigación en el que se revele quién es el estudiante de preparatoria, un trabajo que sea integral e interdisciplinario y que nos lleve a saber cómo es el estudiante real y en términos de Gadamer, “cómo llega el estudiante a su opinión”.
2. También y más en específico se necesitan realizar investigaciones que reflejen los modos de leer y de escribir de los alumnos.
3. Después de saber quién es ese estudiante, se torna necesario elaborar estrategias didácticas para mejorar la lectura y la escritura, acordes a esa realidad y en consecuencia con más efectividad.
4. Es necesario promover nuevas formas de evaluación que atiendan al proceso y no sólo se centren en productos finales que sean cualitativas y no cuantitativas y sobre todo que no devalúen la tarea de los participantes del hecho educativo.

La tarea del profesor es fomentar la autonomía en los estudiantes, ya que no siempre tendrán a alguien a su lado para realizar las lecturas. De aquí viene la importancia que cobra la visión constructivista del aprendizaje y el desarrollo de la ciencia cognitiva pues en estas dos visiones se pone énfasis en los procesos cognitivos de cómo el alumno aprende. Acorde con el planteamiento mencionado, se puede incluir la propuesta psicopedagógica que ofrece el aprendizaje grupal (Zarzar, 1983). En el aprendizaje grupal el profesor tiene como función principal, no enseñar sino propiciar en sus estudiantes aprendizajes significativos. La propuesta de Zarzar (1983, p. 3) implica trabajar cooperativamente en la búsqueda de la información; colectivizar la misma al ponerla en común y al discutirla, analizarla, criticarla y reelaborarla en grupo; modificar los propios puntos de vista en función de la retroalimentación dada y recibida; avanzar juntos en la búsqueda y descubrimiento de nuevos conocimientos; pensar conjuntamente en las posibles aplicaciones de lo aprendido; y por último, y de una manera ideal, organizarse para proyectar los aprendizajes, más allá del aula, en un trabajo de equipo que influya de alguna manera en la transformación de la realidad.

Se ha sumado a la propuesta de la presente tesis la idea directriz de la formación: la idea de que la formación es formarse. Dentro de esta idea de que la

formación es formarse, el profesor deviene en formador a la vez que es formado o más precisamente, en estado de formación igual que el estudiante. El trabajo de formación es entonces un trabajo personal, es decir, un trabajo de la persona para formarse a sí misma y sobre sí misma, ya se trate del profesor, del alumno o cualquier sujeto que se encuentre en el camino de la formación.

Por otra parte, en el Programa actual de Estudios de Literatura Mexicana e Iberoamericana se pide que el alumno se acerque al texto literario para construir su propio conocimiento pero también para disfrutarlo, las estrategias que conforman esta propuesta son válidas para los dos propósitos. A este respecto, es necesario mencionar que la revisión del Programa actual de Estudios de Literatura Mexicana e Iberoamericana se ha postergado por muchos años, pues la última revisión se realizó en 1996. De aquí se desprende que hay muchas tareas pendientes para los profesores preparatorianos, desde la selección de contenidos, hasta la elaboración de estrategias en sintonía con quienes son sus alumnos, incluyendo, una evaluación que sea más acorde al nuevo contexto educativo, o sea, una evaluación más auténtica.

De esta manera se entrega este trabajo como una contribución personal al desarrollo de los propósitos enunciados. Asimismo, este material se pone a disposición de quien lo solicite con la advertencia de que no debe seguirse como una receta de cocina; las estrategias que aquí se presentan no son recetas infalibles mucho menos deben seguirse al pie de la letra, por el contrario, pueden ser modificadas, enriquecidas con cada lectura diferente y sobre todo con cada práctica docente. Sin otra finalidad más que la que dijo el poeta... que se les abran los ojos y el corazón.

REFERENCIAS

Aberastury, A. y M. Knobel (2006). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*, Barcelona, Paidós.

Albarrán, H. y Dabdoub, L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Instituto de Investigación de Tecnología Educativa.

Aristóteles (2000). *Poética*, México: UNAM.

Ausubel, D. (1974). *Psicología educativa*, México: Trillas.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Benedetti, M. (1999). *Los espejos, las sombras*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Brito, Roberto (2001). "Identidades juveniles y praxis divergente; acerca de la conceptualización de juventud" en Nateras, Alfredo (coord.) *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM, Unidad Iztapalapa.

Cairney, Trevor (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid: Ediciones Morata.

Coll, C. (1992). *El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos*. Madrid: Santillana.

Coll, C. (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar", en: *La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza*, Madrid: Alianza.

Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13).

Díaz, F. y F. Hernández (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

Dilthey, W. (1978). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*, tomo I. México: FCE.

Escarpit, R. (1974). *Hacia una sociología del hecho literario*, Madrid: Edicusa.

Estévez, E. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*, Barcelona, Paidós.

Freud, A. (1989). "Visión psicoanalítica de la evolución afectiva" en Rocheblave-spenle, Anne-marie, (1989). *El adolescente y su mundo*, Barcelona: Herder.

Gadamer, G. (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Garza, R. y Leventhal, (2002). *Aprender cómo aprender*. México: Trillas.

Gómez, F. (1996). *La crítica literaria del siglo XX*, México: EDAF.

Iser, W. (2003). "El proceso de lectura" en Araújo y otros, *Textos de teorías y crítica literarias*, México: UAM y Universidad de La Habana.

Ibargüengoitia, J. (2007). *Instrucciones para vivir en México*. México: Booket.

Jackobson, R. (2003). "Lingüística y poética" en Araújo y otros, *Textos de teorías y crítica literarias*, México: UAM y Universidad de La Habana.

Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje*, Madrid: Narcea.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*, México: FCE.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: De la Torre.

Lizaola, J. (2004). "Hacia la razón poética" en González y otros, *Entre hermenéuticas*, México: UNAM.

Lomas, C. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (2002). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. México: Paidós.

López, W. (1997). *Siete obras de teatro*. México: FCE.

Lotman, Y. (2003). "El concepto de texto" en Araújo y otros, *Textos de teorías y crítica literarias*, México: UAM y Universidad de La Habana.

Luceño, J. (2000). *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*, Madrid: Editorial Universitas.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga: Aljibe.

Monereo, C. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Gráo.

Monterroso, A. (1990). *Obras completas y otros cuentos*, México: Era.

Morán, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, abril, 9-19.

Nateras, A. (coord.) (2001). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM, Unidad Iztapalapa.

Nisbet, J. (1997). "Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar" en Monereo, C. (coord.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado en la escuela*, Barcelona: Gráo.

Nisbet J. y Shcksmith J. (1992). *Estrategias de aprendizaje*. México: Santillana.

Orozco, O. (2009). *El jardín posible*. Buenos Aires: Ediciones en Danza.

Peralbo, M. (1998). *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Madrid: Pirámide.

Pérez, A. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Rall, D. (1987). *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*, México: UNAM.

Rocheblave-spenle, Anne-marie (1989). *El adolescente y su mundo*, Barcelona: Herder.

Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación: el sistema no directivo*, Buenos Aires: Paidós.

Román, C. (2007). *El modelo actancial y su aplicación*, México: UNAM y Editorial Pax México.

Román, M. (2005). *Diseños curriculares de aula*, Madrid: Eos.

Santrock, J. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*, Madrid: McGraw-Hill.

Solé, I. (2007). "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje", en Coll, César y otros, *El constructivismo en el aula*, España: Gráo.

Solé, I. (2004). "La enseñanza de estrategias de comprensión lectora", en Coll, César y otros, *Estrategias de lectura*, Barcelona: Gráo.

Splitter, L. y Sharp, A. (1995). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Buenos Aires: Manantial.

UNAM-ENP, (1996). *Programa de Estudios de la Asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana*, México: UNAM. Recuperado el 18 de diciembre de 2010 en <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/sexta/1602.pdf>

Vigotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos superiores*. México: Editorial Crítica-Grupo editorial Grijalbo.

Zarzar, Ch. (1983). Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo. *Revista Perfiles Educativos*.1. México: CISE, UNAM.

Anexo 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
PLANTEL 3 "JUSTO SIERRA"
LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA

Nombre del alumno: Felipe Manzanilla Eduardo
Grupo: 656 Turno: Vespertino

- ❖ Después de leer el cuento "El eclipse" de Augusto Monterroso, responde a las preguntas que se te presentan.

EL ECLIPSE

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intento algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de ese conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

-Si me matáis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y espero confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de Fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

Augusto Monterroso

1.- En el cuento que acabas de leer: ¿Cuál es la situación inicial de Fray Bartolomé?

se encuentra perdido sin nada que hacer.

2.- ¿Por qué el argumento que Fray Bartolomé dio a los indios no los hizo cambiar de idea?

porque ellos ya sabían cuando ocurriría el eclipse.

3.- ¿Por qué Fray Bartolomé pensó que los indios podrían cambiar de idea?

porque él pensó que sería algo sorprendente la predicción y así los asustaría y no los sacrificarían.

4.- ¿Qué diferencia hay entre los saberes de Aristóteles y los saberes de los mayas?

que Aristóteles sabía por medio de razonamientos lógicos y los mayas se basaban en la observación.

5.- ¿Consideras que un saber es más importante que el otro? Sí, no, argumenta tu

respuesta. yo diría que sí, que el maya ya que es más exacto desde mi punto de vista.

6.- En el desenlace del cuento, ¿cuál crees que sea la intención del autor al calificar de "valiosa" la ayuda de Aristóteles?

de que gracias a Aristóteles conoceremos la fecha o como conocer la fecha en que se realiza fenómenos astronómicos.

7.- ¿Conoces la situación actual del pueblo maya?, ¿cuál es?

no.

8.- ¿Qué pasos seguiste para resolver este cuestionario?

- primero leí el texto, después lo volví a analizar, después resolví el cuestionario apoyándome en el cuento.

9.- ¿Encontraste alguna dificultad para resolver alguna pregunta?, ¿cuál fue la dificultad y como la resolviste?

(no) ~~porque no sabía~~ no.

10.- ¿Cuál crees que sea la idea global del texto?

de que al igual que Aristóteles los mayas tienen un conocimiento sobre fenómenos astronómicos.

Anexo 2

FORMATO DE ENTREVISTA SOBRE CONSCIENCIA LECTORA

Nombre: Nacido Sierra Israel

Edad: 17 Género: Masculino Grupo: 656 Fecha: 6 SEP 09

A) EVALUACIÓN

1. ¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?

Mantener el ritmo, es decir no cansarse

2. ¿Qué crees que te ayudaría a ser mejor lector?

Leer más

3. ¿Tienen algo de especial las primeras frases de una historia? ¿Qué te dicen?

Sí y no. Depende el texto, pero en ocasiones existen máximas que representan el contenido profundo del texto

4. Y la última frase, ¿qué te dice?

Generalmente es la frase de reflexión.

5. ¿Cómo puedes saber qué frases son las más importantes de una historia?

Valor filosófico y crítico. Sentencias breves en frases de algún personaje importante.

B) PLANIFICACIÓN

1. Si sólo pudieras leer algunas partes de una historia porque tuvieras mucha prisa, ¿cuáles leerías?

Las finales, pero no la historia, ~~pero~~ hay que leer una historia completa.

2. Sobre una historia, ¿qué intentas contar a otras personas: todas las palabras, sólo el final, de que trataba la historia u otra cosa?

La parte crítica, revolucionaria, moralística.

3. El otro día pedí a un alumno que leyera una historia y que luego me contara lo que había leído; pero antes de empezar a leer, me preguntó si quería que recordara la historia palabra por palabra o sólo la idea general. ¿Por qué crees que me preguntó eso?

Porque tenía dos concepciones, una bien elaborada y otra a grandes rasgos.

4. Antes de empezar a leer, ¿haces algo especial?, ¿qué tipo de planes te ayudan a leer mejor?

Hojear, ojear.

5. Si tuvieras que leer muy deprisa y sólo te diera tiempo de leer algunas palabras, ¿cuáles intentarías leer?

Los conceptos, por ejemplo capitalismo, drogas... etc

C) REGULACIÓN

1. ¿Hay veces que vuelves hacia atrás y lees las cosas otra vez? ¿Por qué?

Sí, a veces no se comprende en la primera lectura

2. ¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?

La busco en el diccionario

3. ¿Qué haces si encuentras una frase entera que no entiendes?

La releo

4. ¿Qué partes de una historia te saltas cuando lees?

No me salto partes

5. ¿Qué parte lees más deprisa y qué partes lees más despacio?

Todas las leo despacio para entender bien

Señala con una cruz, con qué frecuencia utilizas las siguientes estrategias de comprensión:

1. ¿Hay veces en que vuelves al principio y lees las cosas una y otra vez?

1 2 3 4 5 6 7

2. ¿Mientras lees, ¿hay veces en que paras e intentas adivinar qué sucederá después?

1 2 3 4 5 6 7

3. ¿Alguna vez tomas notas, subrayas palabras o intentas imaginarte a ti mismo/a dentro de la historia que estás leyendo?

1 2 3 4 5 6 7

4. ¿Intentas pensar qué quieren decir las frases y cómo se unen unas con otras?

1 2 3 4 5 6 7

Anexo 3

Peredo García Erick Grupo: 656

Lectura:

¿Quién es Mr. Taylor? Define su situación inicial en el relato:

Es un tipo pobre

¿Quién es Mr. Rolston? Describe su situación inicial en el relato:

Presidencia de Nueva York hijo de Mr Taylor

¿Qué es y a qué se dedica la Compañía?

trabaja indigenas para conseguir cabezas y las vende

¿Qué harías para conseguir más cabezas?

Saca muertes de sus tumbas

¿Qué final le darías al cuento?

Guerra interna, donde Mr Taylor acaba sufriendo y viendo que originó un error

¿Cuál es la situación final de Mr. Taylor?

Muere y su cabeza termina reducida

¿Cuál es la situación final de Mr. Rolston?

Decapitado, se suicida

Después de la lectura:

¿Consideras adecuadas las medidas para obtener cabecitas?

¿A quién beneficiaba el negocio de las cabezas reducidas? ¿lo consideras un negocio justo?

¿Qué piensas de las relaciones entre los países que aparecen en el cuento?

¿Te gustó el relato que leíste?, ¿por qué?

No, eran muy extremadas, el negocio era bueno pero no justo. Me parece un buen relato es comparable con muchos idiomas que se cometen en muchos países. Las relaciones son idénticas a lo real.

¿Tuviste alguna dificultad para entenderlo?, ¿Cómo la resolviste?

no tuve dificultades

Anexo 4

Nombre Q. Michel Flores Rodriguez Grupo 656

Realiza las siguientes actividades:

Prelectura:

1. ¿Qué sabes del contexto histórico y social en que fue estrenada la obra?

previo a matanza 68 y Olimpiadas.

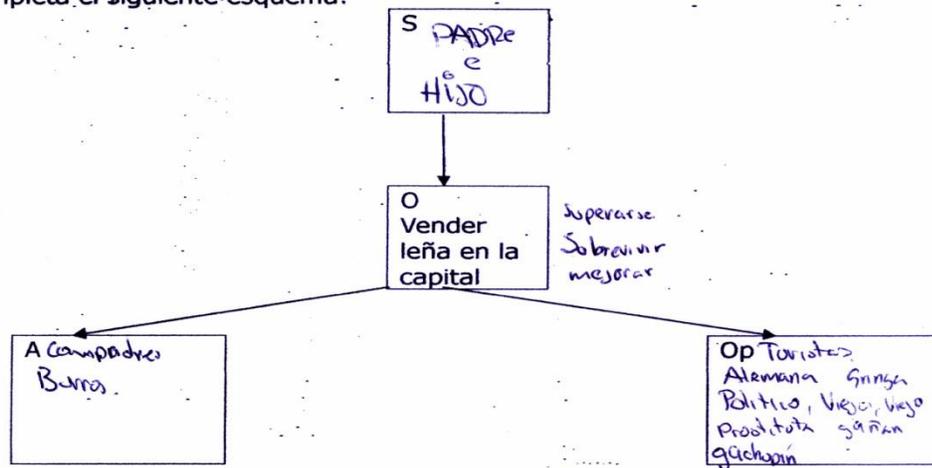
2. ¿Sabes algo sobre la situación actual del campo mexicano?

pierden cosechas por falta de agua.

Lectura:

Realiza la lectura dramatizada del texto que te corresponde, al finalizarla, responde a las siguientes cuestiones:

1. Completa el siguiente esquema:



2. ¿Quiénes son los protagonistas del texto que se leyó?

Hijo y Padre

3. Completa el siguiente cuadro:

Oponentes		
turistas	politico.	gañan
gringa	Vieja	Sirvienta.
Alemana	prostituta	gachupin.

4. ¿Qué visión de los protagonistas tienen los distintos personajes?

La alemana... robar

politico - a provecharse

gañan → defender a la vieja

servienta → fotos con la gringa

Gachupin → hacerlas menos

turistas → foto

prostituta → defencia al gañan

Después de la lectura:

1. ¿Por qué crees que la gente se mueva de un lugar a otro?

por necesidad de nuevas oportunidades

2. ¿En qué ha variado la situación campesina que se presenta en la obra con la que se presenta en la actualidad?

en nada es igual. simplemente ya no hay leña.

3. ¿Cómo es la relación ciudad-campo, campesino-ciudadino?, ¿la consideras justa e igualitaria?

No, ellos son discriminados.

4. ¿Cuál crees que haya sido la idea que quería comunicar Willebaldo López en este primer acto?

la situación social entre las personas.

5. Tuviste alguna dificultad para comprender la lectura, ¿cómo la resolviste?

No, solo por atención

6. Tuviste alguna dificultad para resolver el cuestionario, ¿cómo la resolviste?

No.

Anexo 5

Nombre del alumno: Sotelo Goona Jenciro A.

Nombre del equipo: Spartans Rol: Preguntón

Actividades:

Prelectura:

- Relaciona la imagen que se te presenta con el título del poema.

Lectura:

1. Realiza la lectura en silencio del poema. (individual)
2. Realizar la lectura en voz alta, actividad a cargo del alumno que representa el rol de **lector**. Durante el transcurso de esta lectura, el alumno a cargo del rol **detective** deberá interrumpir cada vez que escuche una palabra desconocida y deberá además decir cuál le parece que puede ser su significado. El alumno ubicado en el rol de **preguntón** también deberá interrumpir haciendo preguntas cuando le faltan datos o información no explicitada, a la vez que dará respuestas a sus propias preguntas. Luego de cada interrupción, el lector debe continuar su lectura en voz alta hasta terminar la lectura del poema. En ese momento el **periodista** deberá resumir lo leído e inmediatamente el **sabio** relacionará esos datos con conocimientos extratextuales.

rol	función
1. Lector	Lee en voz alta el poema
2. Preguntón	Elabora preguntas acerca de lo que no entiendes o no te queda claro del poema. Redacta tus preguntas en el espacio en blanco.
3. Detective	Detecta palabras clave, e infiere significados, resuelve las dudas del preguntón. Escribe las palabras clave y las respuestas en el espacio en blanco.
4. Periodista	Elabora un resumen de las ideas principales vertidas en el poema. Redacta tu resumen en el espacio en blanco.
5. Sabio	Interpreta el poema en su totalidad, encuentra la intención de la autora y relaciona con tus conocimientos previos o experiencias. Redacta tu interpretación en el espacio en blanco.

¿Disculpe, eso de que cada uno enciende sus señales a que se refiere?

¿Lo de la pluma azul o la belleza porque es?

¿Que tiene que ver la sopa con lo de no encontrar la salida?

¿Protegerse de los rigores de la penitencia tiene que ver con algún regalo?

Nombre del alumno: Almeralla Narvaéz Luis Eduardo. 656
 Nombre del equipo: Equipo blanco. Rol: Preguntón, Detective.

Actividades:

Prelectura:

- Relaciona la imagen que se te presenta con el título del poema.

Lectura:

1. Realiza la lectura en silencio del poema. (individual)
2. Realizar la lectura en voz alta, actividad a cargo del alumno que representa el rol de **lector**. Durante el transcurso de esta lectura, el alumno a cargo del rol **detective** deberá interrumpir cada vez que escuche una palabra desconocida y deberá además decir cuál le parece que puede ser su significado. El alumno ubicado en el rol de **preguntón** también deberá interrumpir haciendo preguntas cuando le faltan datos o información no explicitada, a la vez que dará respuestas a sus propias preguntas. Luego de cada interrupción, el lector debe continuar su lectura en voz alta hasta terminar la lectura del poema. En ese momento el **periodista** deberá resumir lo leído e inmediatamente el **sabio** relacionará esos datos con conocimientos extratextuales.

rol	función
1. Lector	Lee en voz alta el poema
2. Preguntón	Elabora preguntas acerca de lo que no entiendes o no te queda claro del poema. Redacta tus preguntas en el espacio en blanco.
3. Detective	Detecta palabras clave, e infiere significados, resuelve las dudas del preguntón. Escribe las palabras clave y las respuestas en el espacio en blanco.
4. Periodista	Elabora un resumen de las ideas principales vertidas en el poema. Redacta tu resumen en el espacio en blanco.
5. Sabio	Interpreta el poema en su totalidad, encuentra la intención de la autora y relaciona con tus conocimientos previos o experiencias. Redacta tu interpretación en el espacio en blanco.

¿Que es vaho? Vapor que despiden en cuerpo. Método curativo
 ¿Que es potaje? Guisado con legumbres, garbanzos.
 ¿Que es trocar? Cambiar una cosa por otra.
 ¿Que es abrojos? Planta leñosa de tallos largos.

El poema trata de una ~~meta~~ analogía entre el problema de una niña y la sociedad actual.
 Una niña tiene un problema con su alimento
 El problema de la primera estrofa se plantea de distinta forma.

Nombre del alumno: Macedo Seena Israel
 Nombre del equipo: Los parquesitos Rol: Periodista
 Actividades:

Prelectura:

- Relaciona la imagen que se te presenta con el título del poema.

Lectura:

1. Realiza la lectura en silencio del poema. (individual)
2. Realizar la lectura en voz alta, actividad a cargo del alumno que representa el rol de **lector**. Durante el transcurso de esta lectura, el alumno a cargo del rol **detective** deberá interrumpir cada vez que escuche una palabra desconocida y deberá además decir cuál le parece que puede ser su significado. El alumno ubicado en el rol de **preguntón** también deberá interrumpir haciendo preguntas cuando le faltan datos o información no explicitada, a la vez que dará respuestas a sus propias preguntas. Luego de cada interrupción, el lector debe continuar su lectura en voz alta hasta terminar la lectura del poema. En ese momento el **periodista** deberá resumir lo leído e inmediatamente el **sabio** relacionará esos datos con conocimientos extratextuales.

rol	función
1. Lector	Lee en voz alta el poema
2. Preguntón	Elabora preguntas acerca de lo que no entiendes o no te queda claro del poema. Redacta tus preguntas en el espacio en blanco.
3. Detective	Detecta palabras clave, e infiere significados, resuelve las dudas del preguntón. Escribe las palabras clave y las respuestas en el espacio en blanco.
4. Periodista	Elabora un resumen de las ideas principales vertidas en el poema. Redacta tu resumen en el espacio en blanco.
5. Sabio	Interpreta el poema en su totalidad, encuentra la intención de la autora y relaciona con tus conocimientos previos o experiencias. Redacta tu interpretación en el espacio en blanco.

En términos generales paragona al dogma de la riqueza respecto a comer sopa, habla de la sutileza del capitalismo, prefiere o tolera otras cosas pero que no fueran obligatorias, se puede dividir en dos partes: En la primera parte es una idea revolucionaria porque con las figuras retóricas analiza al capitalismo y lo critica por la fuerza que tiene, la carencia de libertad, la segunda revisita la resignación, lo poético en sí, la realidad después de la crítica; omitir el dolor por los sistemas impuestos como si la explotación fuera progresista.

Nombre del alumno: Flores Salazar Melissa

Nombre del equipo: AA

Rol: Sabio

Actividades:

Prelectura:

- Relaciona la imagen que se te presenta con el título del poema.

hablan de sopa

Lectura:

1. Realiza la lectura en silencio del poema. (individual)
2. Realizar la lectura en voz alta, actividad a cargo del alumno que representa el rol de **lector**. Durante el transcurso de esta lectura, el alumno a cargo del rol **detective** deberá interrumpir cada vez que escuche una palabra desconocida y deberá además decir cuál le parece que puede ser su significado. El alumno ubicado en el rol de **preguntón** también deberá interrumpir haciendo preguntas cuando le faltan datos o información no explicitada, a la vez que dará respuestas a sus propias preguntas. Luego de cada interrupción, el lector debe continuar su lectura en voz alta hasta terminar la lectura del poema. En ese momento el **periodista** deberá resumir lo leído e inmediatamente el **sabio** relacionará esos datos con conocimientos extratextuales.

rol	función
1. Lector	Lee en voz alta el poema
2. Preguntón	Elabora preguntas acerca de lo que no entiendes o no te queda claro del poema. Redacta tus preguntas en el espacio en blanco.
3. Detective	Detecta palabras clave, e infiere significados, resuelve las dudas del preguntón. Escribe las palabras clave y las respuestas en el espacio en blanco.
4. Periodista	Elabora un resumen de las ideas principales vertidas en el poema. Redacta tu resumen en el espacio en blanco.
5. Sabio	Interpreta el poema en su totalidad, encuentra la intención de la autora y relaciona con tus conocimientos previos o experiencias. Redacta tu interpretación en el espacio en blanco.

El poema trata de cuando somos pequeños y no queremos comer sopa, lo primero que sucede es que nuestras madres nos ruegan o nos regañan, luego siguen los sobornos o amenazas. Una cucharada es gran ventaja, pero no siempre la hacemos y horas después ya solo observamos la sopa pensando en el castigo que recibiremos pero nuestra madre ya se ha enojado y el castigo o regaño es inevitable. Luego jugando con la cuchara comenzamos a pensar por qué todos los niños tenemos que comer la sopa de cosas asquerosas que no nos gustan, nada más porque nos obligan, al final tenemos que comerla pero ya no hay ruegos, ya estamos castigados, esto es un ejemplo de muchas cosas que pasan durante nuestra niñez, la sopa representa todos los problemas.

Islas Peñol José Alberto 656

Después de la lectura:

1. ¿Cuáles son las diversas maneras en las que la autora se refiere a la sopa? Escríbelas:

en que es una fuente de riqueza y poder
la cual se puede interpretar como el terror
de los niños ver la opa = sopa de arena
sopa de sobrosos, sopa de hormigas

2. ¿Detectaste alguna diferencia de sentido entre la primera y la segunda estrofa?, ¿cuál o cuáles son esas diferencias?

algunas diferencias porque la metáfora es
diferente entre los dos sinónimos de las
palabras, que son resistencia en la primera
y resignación en la segunda

3. ¿Cuál es la idea global del poema?

Simboliza la opresión por parte de los
agresores y el anhelo de libertad y resiste-
ncia de el agredido.

4. ¿Tuviste alguna dificultad para encontrar el sentido del poema?, ¿cómo la resolviste?

NO, NUNCA

Nombre del alumno: Pérez Gutiérrez Bernardo Miguel

Actividades:

Prelectura:

- ¿Cuáles son las responsabilidades y los derechos de los jóvenes en la actualidad?
 - Estudiar
 - expresarse
 - expresión
 - familia

Lectura:

1. ¿Qué quiere decir el poeta con la frase "no convertirse en viejos prematuros"?

- nunca dejar de experimentar

2. ¿Cómo entiendes la idea de los últimos tres versos?

- que se puede vivir sin importar los errores del pasado y el presente.

Después de la lectura:

1. ¿Tuviste alguna dificultad con el vocabulario?, ¿cómo la resolviste?

no

2. ¿Cuál es la idea global del poema?

- Hacer conciencia sobre los problemas de la sociedad

3. ¿Qué piensas acerca del tema abordado por el poeta?

es un tema muy interesante porque aborda una problemática actual.

Anexo 6

Nombre: Hernandez Maldonado Berenice Grupo: 656

Actividades:

Prelectura

- ¿Cuál crees que sea el principal problema de los mexicanos?
Falta de educación, vanancia, conformismo
- ¿Qué solución le darías a ese problema?
Poner una mejor política de natalidad y una mejor educación básica.
- ¿Cómo somos los mexicanos?
No lo se, pero yo soy Guapa, Ambiciosa, una Despota en potencia, algo soberbia y corrupta, al igual que manipuladora así que
- Completa la siguiente tabla: serc política.

Los mexicanos tienen las siguientes virtudes:

Guapos
Ardientes
Tegosos
Solidarios
Participativos
Ambiciosos
Con Convicción
Con Aspiraciones

Los mexicanos tienen los siguientes defectos:

algunos ignorantes
Conformistas
manipulables
Corruptos
alterables
Sobornables
Antipáticos
Patéticos
Soberbios
Omnipotentes
Despotas

Lectura

- Según el autor ¿cuál es el principal problema de México?
Descubrir el aspecto más irritante del país en el que vive

- Según el autor ¿cómo es el mexicano?

Es metiche, avorazado, desconsiderado, intolerante y muy ablador, también que es un ser bastante acomplejado y tiene un alto grado de desesperanza aprendida.

- ¿Qué quiere decir el autor con la frase final: Todos los defectos que he señalado podrían corregirse si no hubiera aquí "fuerzas oscuras" tratando de fomentarlos.

Serían como todas esas malas influencias. Por ejemplo la corrupción, el sistema político del país está cada vez peor porque la mayoría de personas con liderazgo y ambición ocupan cargos públicos y que pasa después, no dudo que algunos en su momento quisieran hacer algo bueno por su país pero que en el poder, la corrupción es total, todos van por una rebanada de ese pastelillo llamado "Impuestos".

- ¿Cuál es la idea global del texto?

Para mí hacernos reír, incluso de nosotros mismos como mexicanos porque tal vez nos sentimos identificados en alguna forma con el texto, y me encanta ese toque ácido que le da un sentido especial al texto.

Después de la lectura...

- ¿Qué propondrías para una forma de ser mexicano?

Pues son diversos aspectos los que debes considerar ya que lo veo difícil, pero todo debe empezar con que personas inferiores, la caraña de la sociedad llámense (indigentes, drogadictos, pobreza, Presos) no deben tener familia, es más tal vez ni deberían existir, son solo basura para este país, no producen, no crean, por el contrario le cuestan bastante dinero al país, es un desperdicio de dinero, lo que provoca estancamiento. Deberíamos aplicar políticas de natalidad para todo mundo así como en china.