



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**ESTRATEGIAS DE LECTURA**

**INFORME ACADÉMICO**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO EN  
LICENCIADA EN LENGUA Y  
LITERATURAS HISPÁNICAS**

**P R E S E N T A  
SARA AGUADO ÁVILA.**

**ASESORA:  
DRA. ANA MARÍA MAQUEO URIARTE.**



**CIUDAD UNIVERSITARIA, D.F.**

**2009**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**A mi Dios**

**Con amor y gratitud a mis queridísimos padres:  
Luis Aguado C. y Julia Ávila A.**

**Y a mi incondicional hermana Jose a quien tanto  
quiero.**

**Agradezco a la Dra. Ana María Maqueo Uriarte, maestra  
admirable y ejemplar, por su ayuda y atenciones.**

# ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	1
II. JUSTIFICACIÓN	3
III. COMPETENCIA COMUNICATIVA	4
Competencia comunicativa y psicolingüística social	7
• Competencia lingüística	7
Competencia paralingüística	8
• Competencia kinésica	8
Competencia proxémica	9
Competencia ejecutiva	10
Competencia pragmática	10
• Competencia sociocultural	10
IV. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	12
V. IMPORTANCIA DE LA LECTURA	17
VI. CONOCIMIENTOS PREVIOS	20
VII. PROPÓSITOS, INTENCIÓN Y OBJETIVOS DE LA LECTURA	25
VIII. LAS INFERENCIAS	29
IX. PREDICCIONES	33
X. EL RESUMEN	36
XI. OTROS FACTORES RELACIONADOS CON LA COMPENSIÓN LECTORA	40
Características de los textos	40
Tema	40
Autenticidad	42

Textos breves y completos	43
El grado de dificultad sintáctica y léxica	44
La memoria	46
Los tipos de texto	48
Los textos narrativos	50
Texto expositivo	53
XII. CONCLUSIONES	57
XIII. BIBLIOGRAFÍA	60

## I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se realiza con la finalidad de analizar y mejorar la labor desempeñada por mí desde 1989 como profesora de Español y Literatura, a lo largo de los cuales he vivido múltiples experiencias con jóvenes de secundaria y preparatoria, cuya relación con la literatura había sido mínima o inexistente, en muchos de los casos. Sin embargo esto no fue motivo de desánimo en el empeño de trabajar juntos para lograr que los alumnos conocieran diferentes textos literarios y se amistarán así con la lectura.

Aunque los logros habían sido aceptables, no son equivalentes al ánimo y al esfuerzo realizado. Sobre todo en los últimos ciclos escolares en los que se advirtió un estado de tibieza muy preocupante. Buscando alternativas pasé por la persuasión, la invitación, incluyendo la presión, en casos extremos. Y nada cambió. Sus comentarios reflejaban siempre un avance superficial, no profundo, resultado seguramente de una lectura realizada sólo en busca de una calificación.

Por lo anterior, hice una reflexión profunda para detectar en qué estaba fallando o faltando, para buscar ayuda y mejorar el nivel de lectura de los alumnos. Esto obedece también a la gran competitividad que se vive actualmente. Esto lleva a preguntarse ¿qué harán los jóvenes si durante la secundaria y la preparatoria no alcanzan a conocer y disfrutar la importancia que tiene la lectura? ¿Cómo enfrentarán lo que sigue? Y no sólo lo académico, sino la vida misma.

Éstas y otras preguntas me hicieron pensar en la necesidad de la actualización, en buscar información actual que proporcionara al joven los elementos que requiere para encontrar en la lectura: “una herramienta fundamental para que esa persona se convierta en un ser pensante y reflexivo, autónomo con mayores posibilidades de lograr integrarse a una vida laboral, social y afectiva” (Maqueo: 207). Así, quienes tienen ya la inclinación natural por la lectura podrán experimentar el placer de ingresar a otros mundos fantásticos en los que encuentren la oportunidad de vivir lo que su creatividad e imaginación les permitan. Y además para que tengan la posibilidad de crecer, reír, soñar, reflexionar a través de ellos. De esa manera, ambos grupos deben aprender a leer para que nunca se despidan de la mejor arma que se pueda poseer para enfrentar satisfactoriamente la vida: la lectura, por ser ella la que nos permite el acceso a todos los campos del saber.

Afortunadamente encontré amplia respuesta a mis inquietudes al obtener bibliografía sugerida por la doctora Ana María Maqueo, experta en el tema. Y es en este informe académico en donde se presentarán los resultados de esta investigación sobre el empleo de algunas estrategias de lectura y comprensión lectora que sugieren investigadores como J. David Cooper, Frank Smith, Isabel Solé, Carlos Lomas, Ana María Maqueo, entre otros.

## II. JUSTIFICACIÓN

Como muchos profesores de nivel secundaria y preparatoria creía erróneamente que los alumnos que atendía ya “sabían leer” y lo único que hacía falta era crear y fomentar en ellos el hábito de la lectura, ¿cómo hacerlo? Fácilmente, leyendo, leyendo y leyendo el mayor número de los textos sugeridos por la Secretaría de Educación Pública y La Universidad Nacional Autónoma de México para después comentarlos, procurando siempre encaminar los mensajes a fortalecer los valores morales.

Así había sido por mucho tiempo. Y los alumnos regularmente cumplían. Las clases son amenas e interesantes, en ellas se hacen comentarios críticos de todo lo que es posible: características del autor, del movimiento, personajes, mensajes, experiencias, vivencias, situaciones, lo que les agradó, lo que les desagradó, en fin, todo bien. Se observaba que les gusta la clase.

En la actualidad, después de haber revisado algunas obras especializadas, se hizo evidente la reducción de mi quehacer académico que se limitó a comentar con los alumnos los textos leídos, dejándolos solos y, peor aún, sin bases para desarrollar el complicado proceso de la lectura, la lectura que se ve como resultado de un proceso cognitivo mediante el cual se da la comprensión profunda o significativa de un texto.

Afortunadamente estoy a tiempo para mejorar mi técnica de trabajo. Mi desempeño será mucho mejor que, aunque equivocada, me ha procurado muchas satisfacciones. Entonces pienso que será mucho mejor de aquí en adelante cuando adopte el papel de guía y facilitadora que me corresponde en el proceso de comprensión lectora, integrando el andamiaje que servirá para que los jóvenes edifiquen sus conocimientos posteriores.

Lo anterior explica la elección del tema de este trabajo: exposición y aplicación de estrategias de lectura para aprender a leer, para que los alumnos las conozcan y apliquen en adelante a todo tipo de texto, incluso fuera del ámbito escolar. Que aprendan a leer según la definición de Isabel Solé: “...leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (1992: 17).

### **III. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO FUNCIONAL**

La lengua tiene una función comunicativa que se perdió de vista por mucho tiempo, o lo que podría ser peor, nunca se tuvo presente, al menos con la claridad necesaria, para evitar la fragmentación en la enseñanza del español. Al trabajar por separado ortografía, gramática, lectura y literatura, la lengua perdió su carácter de totalidad. Fue precisamente por eso que la Secretaría de Educación Pública propuso en 1993 adoptar un enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza de la lengua.

Muchos jóvenes concluyen su escolaridad al mismo tiempo que terminan la escuela secundaria por lo que es indispensable fortalecer durante este periodo las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) así como desarrollar la competencia comunicativa que los acompañarán el resto de su vida en su quehacer cotidiano. Estas habilidades han presentado graves carencias tanto en los jóvenes que se integran inmediatamente al campo laboral como en los que continúan al siguiente nivel. Así que resultaba necesario y urgente darle un giro a la enseñanza de la lengua para que no siguiera sucediendo lo mismo.

Por lo anterior es necesario ir las bases del enfoque comunicativo que se encuentran en las propuestas de diversas disciplinas y autores que a mediados del siglo XX ven la lengua ya no sólo desde un punto de vista formal, sino a partir de su uso, los aspectos sociales y el hablante.

#### **LA COMPETENCIA COMUNICATIVA**

La competencia comunicativa (CC) surge del estudio que hacen de la lengua disciplinas como la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la pragmática y la filosofía que estudian la lengua en uso y no el sistema lingüístico fuera de su contexto pragmático social y comunicativo.

Hymes (1964), quien acuña el término CC, le da más importancia a la comunicación y a lo que el hablante hace con la lengua que al sistema lingüístico fuera de contexto. Se detiene a analizar ciertos factores socioculturales que hacen posible la comunicación lingüística: la forma, y el contenido del mensaje, el ámbito y la situación de los hablantes, el propósito e intención y el resultado obtenido, el canal, el tono y la manera del mensaje y las variedades lingüísticas (Cfr. 65-66)

El hecho de plantear los aspectos anteriores tiene como finalidad establecer que los actos de comunicación se rigen definitivamente por las reglas de uso, sin las cuales no podríamos entender algunos mensajes que gramaticalmente son correctos, pero que sin los conocimientos del uso y el auxilio del contexto quedarían invalidados y no los entenderíamos. De ahí que la competencia comunicativa les dé tanta importancia a los conocimientos y habilidades que posee un hablante para comunicarse eficiente y adecuadamente.

Las ideas de este autor despiertan interés en otros, tal es el caso de Michael Canale, en los años 70, señala que la CC incluye cuatro competencias: gramatical, sociolingüística (adecuación social), discursiva (coherencia y cohesión) y estratégica (comunicativa y de aprendizaje). Él pretende aplicar la CC en la enseñanza de lenguas extranjeras. (Cfr. 62 a 82)

H. G. Widdowson (1995) también realiza estudios sobre la CC para aclarar la noción que en ese momento se tenía de la competencia y su importancia en la práctica de la enseñanza. Explica cómo a pesar de haberse entendido y aplicado de diferentes maneras la CC había generado ya nuevas actividades en la enseñanza de las lenguas (Cfr. 83)

También trata de aclarar que Hymes y Chomsky no estaban hablando de cosas contrarias, simplemente diferentes, pues uno se interesa por el uso; el otro por la gramática de la lengua. Según Widdowson, Chomsky no negaba las reglas de uso y los aspectos comunicativos de la lengua, pero no eran cuestiones que formarían parte de su investigación. No concebía la lengua como para hacer algo con ella, o aplicar sus propuestas a la educación. Chomsky hablaba de algo más abstracto como dice Widdowson: "Para Chomsky, entonces la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de la lengua. No es una habilidad para hacer nada" (1995: 84).

Hymes, por su cuenta, desde la etnografía de la comunicación (el estudio de la interacción comunicativa) ve la competencia comunicativa como una habilidad para hacer algo: usar la lengua. Según él la CC depende del conocimiento que, de la lengua, tenga el hablante y de la habilidad para su uso.

Widdowson (1995) considera importante establecer la relación entre conocimiento y habilidad porque no siempre que se tiene el conocimiento formal de la lengua se tiene la habilidad de adecuación. Esto sería tener la competencia lingüística, pero no la pragmática. Esto sucede más comúnmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque también podría darse, de diferente manera, en la lengua materna: se puede tener el conocimiento, pero

no la habilidad. Un ejemplo de falta de adecuación de la lengua materna lo vemos en la deficiente comunicación oral de la mayoría de los adolescentes mexicanos. Conocen su lengua materna pero carecen de la habilidad de emplear diversos registros de la misma.

Esto precisamente parece haber sucedido en la enseñanza del Español, gracias a los métodos estructuralistas que procuraban la transmisión de reglas gramaticales, pero descuidaban la competencia pragmática. Entonces, egresaban alumnos cuya competencia lingüística era aceptable pero su competencia pragmática nula. Esto sigue sucediendo pero ya no sólo por el método, sino por diferentes factores como son: la falta de interacción entre los niños o entre los niños y los adultos, el uso o abuso de las tecnologías, pues ahora es más fácil que los niños y jóvenes conversen con una máquina que con una persona.

Otro factor importante se encuentra en el hecho de enseñar gramática como un fin en sí misma, sin adecuaciones, por eso Widdowson distingue los conceptos “usage” (la lengua como sistema) frente a “use” (el uso de la lengua), uno tiene que ver con las reglas y el otro con el uso. Esta diferenciación se debe a que encontramos ciertas reglas formales que no corresponden al uso de la lengua por ejemplo, el modo subjuntivo que según la norma está subordinado al indicativo, pero que escuchamos comúnmente según el uso: “Si lo hubiera sabido, te lo hubiera dicho”, y no “Si lo hubiera sabido te lo habría dicho” según lo marca la norma.

Si a lo anterior agregamos que lo que se enseña en la escuela acerca del verbo no es más que el modelo de conjugación, mera repetición y memorización a través de actividades que de ninguna manera desarrollan algún tipo de competencia, entonces se entenderá por qué hay tantos analfabetos funcionales.

No hay duda entonces que para desarrollar la CC, según Widdowson, son necesarios los conocimientos y la habilidad que equivalen a los parámetros que propone Hymes (posibilidad, factibilidad, adecuación y realización), divididos en competencia gramatical (posibilidad) y competencia pragmática (factibilidad, adecuación y realización).

Widdowson menciona posibles factores que nos han llevado a un conocimiento inadecuado del funcionamiento de la lengua: la sobreaplicación de reglas, la colocación inadecuada de algún elemento, el empleo de preposiciones, el valor del verbo “haber”, el uso del relativo “el cual”, etcétera.

Entonces no debemos considerar la competencia sólo como una habilidad, o como lo que una persona es capaz de hacer con la lengua, porque hay factores relacionados con la persona, la actitud, las circunstancias que influyen definitivamente.

## COMPETENCIA COMUNICATIVA Y PSICOLOGÍA SOCIAL

La psicología social considera que son siete las competencias que forman parte de la CC: lingüística, paralingüística, kinésica, proxémica, ejecutiva, pragmática y sociocultural.

### ***Competencia lingüística***

La competencia lingüística tiene que ver con el conocimiento que tiene un hablante de su lengua y la capacidad de producir y descodificar signos verbales utilizando el sistema finito de reglas. Esta competencia está constituida a su vez por las competencias: fonológica, sintáctica, semántica y textual.

La lingüística concibe la lengua como un sistema de reglas que hay que describir y explicar. Se estudia en sus tres niveles: sintáctico, semántico y fonético, a los cuales se ha agregado el pragmático. Pero en cada nivel se sigue hablando de un conjunto de reglas para poder comprender el fenómeno lengua.

Afortunadamente ya en la actualidad se ha llegado a la conclusión de que la competencia lingüística tiene que ver más con el uso y el desempeño del hablante en las cuatro habilidades que con el conjunto de reglas que se han aprendido siempre sin buenos resultados en la práctica.

### ***Competencia paralingüística***

Esta competencia se refiere a tonos de voz, énfasis, exclamaciones, risas, suspiros, intensidad de voz, toses, pausas, que agregan o completan el significado o le dan intención a lo que se dice con palabras. Cuando estamos frente a nuestro interlocutor percibimos actitudes, estados de ánimo a través de sus palabras y sus mensajes paralingüísticos, que también proporcionan información.

Por ser la competencia paralingüística, una competencia natural, no verbal, el hablante no es del todo consciente de sus funciones y su significado. Las

emisiones vocales paralingüísticas sólo tienen una función informativa, no comunicativa.

Según investigaciones realizadas por David (1964) y Mehrabian (1972) sobre la relación estrecha entre el estado emocional del hablante y las manifestaciones paralingüísticas han dejado al descubierto que una persona ansiosa habla más rápido y en un tono más alto; si está deprimida, más lentamente y en voz baja. En otros casos el tono de voz deja ver, más que el mismo mensaje, si la persona es amigable y positiva, o lo contrario, hostil y negativa (citados por Rici y Zani: 160, 161).

Afortunadamente se siguen realizando estudios sobre cada una de las manifestaciones paralingüísticas para saber cuáles son sus aportaciones a la comunicación.

### ***Competencia kinésica***

Esta competencia tiene que ver con el uso de ademanes, gestos, movimientos de rostro y cabeza que se utilizan al llevar a cabo la comunicación. Es una competencia que se divide en cuatro comportamientos: espacial, motorio-gestual, mímico del rostro y visual.

La postura, aunque involuntaria, forma parte de la comunicación y está muy relacionada con el contexto social. La postura refleja posición social, agrado, desagrado, simpatía. Hay posturas dominantes-superiores y sometidas inferiores. También las hay convencionales según el lugar y el momento. Las emociones también pueden determinar ciertas posturas, la imagen que se tiene de sí mismo, seguridad e inseguridad. Formas de caminar o de sentarse revelan información sobre las personas.

Después de estudiar los ademanes, fundamentales para la comunicación no verbal, han encontrado que hay ademanes intencionales de carácter convencional, y simbólicos, que transmiten significados dependiendo de la cultura de la que se trate.

Los ademanes ilustrativos son los que aclaran, explican o enfatizan lo que los interlocutores están diciendo. Enriquecen lo que se dice a través de relaciones espaciales, delineando objetos o señalando.

Los que se aprenden en la infancia y son propios de cada persona son los de adaptación y tienen una función reguladora. A través de ellos se satisfacen necesidades y emociones del momento y la circunstancia en que se encuentre el individuo.

La cara, parte más expresiva y comunicativa del cuerpo humano, envía señales de las emociones que se despiertan entre los interlocutores en el momento de la comunicación. La mímica facial cumple funciones como manifestar emociones y actitudes, mandar señales relacionadas con la interacción que se lleva a cabo y expresar rasgos de la personalidad.

Otro elemento de la competencia kinésica es la mirada que comunica duda, coraje, desaprobación, rechazo, indiferencia, o todo lo contrario. Así como comunica también recibe información.

### ***Competencia proxémica***

El contacto corporal ha sido estudiado como una de las formas de contacto social más antiguas. Por lo mismo el significado del acto de contacto depende mucho de la cultura de la que se trate.

La distancia interpersonal se divide en cuatro tipos: íntima, personal, social y pública. En este caso la situación en la que se lleva a cabo es determinante. Si se trata de un sitio público se está más cerca del acompañante para indicar que llegaron juntos. Las mujeres acostumbran estar más cerca de su interlocutor que los hombres. Si se encuentran frente a frente o al lado uno del otro expresan amistad o jerarquía entre ellos.

### ***Competencia ejecutiva***

No todos los individuos han desarrollado esta competencia que tiene que ver con quienes saben mandar, organizar, tomar decisiones, elegir. Si no todos la han desarrollado por cuestiones psicológicas de timidez, baja autoestima, inseguridad, etcétera, se puede desarrollar por medio de la educación formal.

### ***Competencia pragmática***

Es la capacidad del hablante de comunicarse a través de expresiones lingüísticas y no lingüísticas de manera adecuada, según la situación, el interlocutor y sus propias intenciones. Tiene que ver con la propuesta de Hymes, cuando decía que hay que saber cómo, cuándo y dónde decir qué.

Es una competencia que se refiere al hablante y al uso que hace de la lengua de acuerdo con las reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen la forma como se emiten los enunciados.

## ***Competencia sociocultural***

Es la capacidad del hablante oyente de identificar el lugar y la situación en la que se encuentra y el papel que esto juega en la comunicación. Esta capacidad se aprende. El proceso de aprendizaje está relacionado con las situaciones en que se dio dicho proceso.

Para que esta competencia sea aprendida es necesario tomar en cuenta cada uno de sus componentes:

*Sensibilidad perceptiva.* Se refiere a valorar objetivamente a la otra persona y comprender sus estados de ánimo y sus actitudes.

*Capacidad básica de interacción.* Consiste en lograr entablar y mantener una relación interpersonal utilizando elementos verbales y no verbales que permitan la comunicación con diferentes personas en diferentes situaciones.

*Tener conciencia emotiva y congruencia interna.* Reconocer lo importantes que son nuestros propios sentimientos al establecer una relación interpersonal, sentimientos sinónimos de tranquilidad y estabilidad emocional.

*Capacidad de gratificar, valorar y reforzar al interlocutor en caso necesario.* Tener siempre presente a nuestro interlocutor y adecuar o corregir nuestro desempeño como hablante oyente para darle confianza y seguridad, reconocimiento y apoyo.

El aprendizaje del conjunto de componentes de esta competencia de acuerdo con el enfoque comunicativo se da principalmente en dos lugares: la casa y la escuela. Sobre todo porque se trata de sensibilidad, estados de ánimo, relaciones interpersonales, actitudes, valores, emociones, empatía. Todos ellos resultado de lo que vivimos en la vida cotidiana.

Por lo tanto, si ya mencionamos que esta competencia se aprende es indispensable que el profesor en la escuela ponga especial cuidado para que este aprendizaje se lleve a cabo, pues en casa, difícilmente, lo harán los padres.

#### **IV. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**

Según la propuesta de autores españoles como Solé, Cassany, Lomas y Osoro, entre otros, especialistas en el tema del enfoque comunicativo no basta con entenderlo como la suma de la competencia lingüística y la competencia pragmática. Estos estudiosos van más allá y ven la necesidad de incluir aspectos relacionados con la sociolingüística, la historia, la dialectología, la literatura, etcétera. De esta manera el alumno tendrá realmente los elementos necesarios que le permitan establecer vínculos con la comunidad en la que se desenvuelve.

La definición de CC nos lleva siempre al conjunto de competencias, que permitan una comunicación humana, refiriéndose ésta a los conocimientos lingüísticos, sociales y culturales en el marco de situaciones reales.

A diferencia de posturas anteriores, la de los autores de la segunda mitad del siglo XX acerca de la lengua incluyen los aspectos sociales, culturales y comunicativos en la competencia del hablante. De ello se ocupan disciplinas como la lingüística, las ciencias de la comunicación, la pragmática, la psicología, la sociolingüística y, por supuesto, la didáctica, entre otras.

Esto fue necesario debido al fracaso que la enseñanza de la lengua había tenido hasta ese momento era necesario buscar otra opción que estuviera de acuerdo con la época que se estaba viviendo, por demás diferente a lo anterior. Es así como se adopta el enfoque comunicativo funcional en la enseñanza de la lengua, apoyado a su vez en diferentes estudios sobre la lengua vista desde diferentes perspectivas, según el interés de cada una de las disciplinas

Como resultado de todos los estudios realizados se ha ido construyendo una base firme para una didáctica del español adecuada y coherente a las necesidades del alumno actual.

Aunque desde la década de los ochenta, en España se empieza a hablar de este enfoque comunicativo, no es sino hasta mediados de los noventa que algunos países de habla hispana lo adoptan. En México en 1993, ya es obligatorio para la educación primaria y secundaria.

Afortunadamente, hoy en día ya existen textos en español sobre el enfoque comunicativo y el estudio de la lengua desde enfoques psicológicos, sociológicos, culturales, textuales, etcétera.

Carlos Lomas (1993) agrupa las disciplinas que se ocuparon del estudio de la lengua:

1. La filosofía analítica y la pragmática estudian la lengua como una parte esencial de la actividad humana.
2. Las ciencias sociales —la antropología y la sociolingüística, entre ellas — centrándose en los usos lingüísticos y comunicativos que se producen en comunidades de habla reales. Es de la sociolingüística que se desprende la etnografía de la comunicación.
3. La lingüística textual que estudia la significación a partir del texto como unidad de análisis, y no de la oración como se hacía anteriormente.
4. La psicología evolutiva y la psicolingüística que estudian los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas.(Cfr. 21)

Cada día hay un mayor interés por diferentes disciplinas para analizar la lengua y reflexionar sobre ella. Lo que obviamente nos lleva a una mejor comprensión de ella, de la CC y del EC en el campo de la enseñanza, donde se conjugan todas esas disciplinas para crear una didáctica de la lengua congruente y adecuada para nuestras realidades y, por lo tanto, nuestras necesidades como país.

Cada situación educativa es particular porque la determinan situaciones propias de cada lugar; lo que puede resultar para uno, puede no ser funcional para otro porque sus situaciones de enseñanza no son las mismas. Por ejemplo, lo que en España o Estados Unidos funciona, en México, porque vivimos circunstancias diferentes, podría no funcionar.

Lo que también puede ser particular es la concepción que se tenga de la lengua, a partir de lo cual se desprendería la manera de acercarse a ella. El entenderla como un instrumento para comprender y expresar un mensaje, es decir el aspecto funcional de la comunicación, contrario a la simple transmisión de conocimientos que se llevaba a cabo en la escuela. Ahora se trata de “aprender lengua” y no “sobre la lengua” como se afirmaba en la lingüística aplicada.

Podemos encontrar varias definiciones sobre lengua, dependiendo del interés que se tenga en ella. En el campo de la enseñanza, la lengua se concibe en dos dimensiones: una comunicativa y una funcional. Lo que implica desarrollar una competencia discursiva, es decir la capacidad del hablante-oyente de codificar y decodificar mensajes tomando en cuenta los fines de la comunicación, la situación, los contextos, las disponibilidades del código expresivo que se emplea y los valores pragmáticos implicados en cada caso.

De manera que los maestros no debemos seguir considerando la lengua como un conjunto de reglas que hay que enseñar, y que como hemos

comprobado su enseñanza no sirve de mucho. Como maestros tenemos que procurar que nuestros alumnos desarrollen la competencia comunicativa. Se debe ver la lengua desde otra perspectiva: un conjunto de habilidades lingüísticas, pragmáticas y sociales. Y es precisamente la escuela, donde nos encontramos, que tiene la función de desarrollar esas habilidades atendiendo los usos y funciones de la lengua, sin dejar de lado los aspectos formales.

La lengua es muchas cosas: es el instrumento de comunicación y uso, es el instrumento con el que organizamos nuestro pensamiento, es también un objeto de estudio en sí misma.

Algunos autores, como Ignasi Vila (1993:31), proponen ver la lengua con una perspectiva procedimental e instrumental. Otros, Carlos Lomas y Osoro (1993:24), nos llevan a reflexionar, más que en los aspectos formales, en la variedad de usos verbales y no verbales que los interlocutores utilizan en ciertas situaciones comunicativas con diversas finalidades.

Amparo Tusón hace una declaración que los profesores de español deberíamos tener siempre presente en nuestro pensamiento:

*No podemos pensar que el objetivo de la enseñanza [de la lengua] tiene que ser formar gramáticos, filólogos, o lingüistas, sino lectores, escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir; personas que puedan funcionar “con soltura” en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura; que sean, pues, conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico, ya sea oral o escrito (citada por Maqueo: 173).*

La Secretaría de Educación Pública señala en 1993 que el propósito de los programas de Español es, precisamente, lograr que los alumnos de primaria y secundaria se expresen en forma oral y escrita de manera clara y precisa y utilicen la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos que les permitirán desarrollarse académica y socialmente.

Los propósitos del programa de Español giran en torno a las cuatro habilidades lingüísticas y se presentan en cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

El EC en la enseñanza de la lengua aparte de considerar todo lo anterior incorpora aportaciones de la psicología evolutiva, social y cognitiva, que marcan y facilitan el camino y las condiciones que favorecen el aprendizaje. Por eso se habla del EC no como un enfoque de enseñanza, sino como una propuesta educativa en la que se deben tomar en cuenta las circunstancias que intervienen en la educación, porque no todos los elementos de la

propuesta se pueden interpretar y aplicar de la misma manera en todos los lugares.

Es fundamental que, como profesores de Español, entendamos que somos afortunados al enseñar esta materia, pero que también tenemos una gran responsabilidad porque

*Enseñar lengua hoy en día tiene que ver también con la formación de valores morales y personales; con una educación más formativa que informativa (no sólo en lo que se refiere a la lengua y la comunicación); con el desarrollo de una postura analítica y crítica por parte de este último; con el análisis y la educación de emociones y con la equidad en la educación entre otras cosas (Maqueo: 175).*

La clase de Español nos permite eso y más: enseñar; participar en la formación integral del alumno; compensar ausencias; a través del diálogo y el comentario, subsanar el daño que ha causado tanto tiempo frente a la televisión y los videojuegos; fortalecer los valores personales como la autoestima, la seguridad en sí mismo, el manejo de sus emociones, etcétera.

El aula resulta un espacio propicio y la clase un momento adecuado para expresarse con libertad, reflexionar, debatir, contrastar opiniones, analizar temas de su interés. Todo lo que permita al alumno su desarrollo comunicativo, pero para eso no necesitamos clases de Español saturadas de contenidos, sino llenas de habilidades y destrezas que permitan lo anterior.

## V. LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA

La lectura y la escritura han sido siempre las principales preocupaciones y objetivos de la educación básica, pues es a través de ellas que los seres humanos expresan pensamientos, sentimientos y fantasías y los invitan a sumergirse en un mundo de conocimientos que les permitirán trascender. Precisamente por eso resulta increíble que a estas alturas no se tengan los resultados que han pretendido las diferentes propuestas educativas y sigamos fracasando en su enseñanza. Tal vez porque el error se encuentra en la base, en la concepción que sobre la lengua, su aprendizaje y enseñanza tienen los mismos profesores y por lo tanto la forma en la que la enseñan no es la adecuada, sobre todo lo que se refiriere a la lectura, de la cual nos ocuparemos en este informe.

Quizá no se ha comprendido lo que es la lectura y cuán importante es, ya que entre otras cuestiones nos permite el acceso a las otras disciplinas académicas. Y todavía nos quedamos con definiciones tan sencillas como la que da el Diccionario de la Real Academia Española, quien define leer como: "Pasar la vista por lo escrito o impreso haciéndose cargo del valor y significado de los caracteres empleados, pronúnciese o no las palabras representadas en esos caracteres". (Diccionario de la lengua española, 21ª. ed.)

O bien, todavía se confunde lectura con descodificación. Aunque es necesario saber descodificar, si nos quedamos en ese nivel el resultado que se obtendrá serán analfabetos funcionales y lo mismo ocurre con algunas personas que recibieron instrucción formal y leen de corrido y con cierta rapidez, sin tener conocimiento o consciencia de que leer implica comprender. La clave es que el lector adopte una postura activa ante el texto, interactuando con él para realmente comprender, como lo señala Cooper:

La definición de comprensión que aquí ofrecemos se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de este proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas (citado por Maqueo: 210).

Nos referimos a la comprensión, es decir, un proceso cognitivo que va más allá de una actividad mecánica que también nos atrevemos a querer medir con actividades mecánicas de memorización o lecturas que sólo demuestran que se es un buen observador y que alejan a los jóvenes cada vez más de la lectura, puesto que no logran apoderarse del significado del texto.

Por lo cual parece mucho más acorde y completo lo que Araceli Garduño dice que es la lectura:

*El ejercicio intelectual donde el desciframiento de los signos requiere de la participación activa del individuo que la realiza, entendiéndolo por ello, la obtención del significado a través de la interacción entre el texto y las experiencias y los conocimientos del lector (Garduño, 1996: 7).*

Entendemos, entonces que leer es un acto de comprensión en el que el autor y el lector se comunican retroalimentándose. Es ahí cuando la lectura adquiere mayor significación en tanto que se le relaciona con las vivencias personales o conocimientos previos del lector.

La lectura es un proceso o “fenómeno complejo” en el que intervienen múltiples factores como el que señala Frank Smith, al referirse a la relación que existe entre los ojos y el cerebro, lugar este último en donde se encuentra la teoría o modelo del mundo que podemos ir modificando o reelaborando cada vez que aprendemos algo nuevo. Fenómeno en el que se recomienda depender lo menos que podamos de la información visual (la que está delante de los ojos), ya que no es suficiente para comprender, y aprendamos a depender más de la información no visual (lo que está detrás de los ojos, en el cerebro) que ya está registrada en nuestra memoria a largo plazo.

Contrario a lo que podríamos pensar, los ojos no son los que ven, sólo miran, es nuestro cerebro el que ve; es el que procesa, organiza y da sentido a la información que los ojos envían al cerebro a través de impulsos nerviosos. Es él quien interpreta la información y si la considera importante la conserva en la memoria a largo plazo. O bien sólo la retiene por un momento en la memoria a corto plazo para desecharla después, dejando lugar a otra información de importancia temporal como un número telefónico, una dirección, un número de placas, u otro dato que utilizamos y que no necesariamente se ha de conservar en la memoria a largo plazo, porque su uso fue transitorio.

Considerando lo anterior es sumamente importante procurar como profesor elegir textos que resulten significativos para los jóvenes, es decir, que puedan relacionar con su visión del mundo y lograr así una lectura significativa. Y para evitar lo que Smith llama visión encapsulada, provocada por la lectura sin sentido, ya que

*La lectura sin sentido genera el problema de la visión encapsulada, por la sencilla razón de que el sin sentido no permite hacer predicciones. La visión encapsulada es, en cualquier caso, un riesgo consustancial al aprendizaje de la lectura, debido en parte a que el principiante no tiene por definición, demasiada experiencia con la lectura. Pero la situación se agrava si el texto impreso por lo cual le resta mucha información no visual para aplicarla a cada momento de la lectura (Smith: 50).*

Si bien es cierto, según la cita anterior, que la visión encapsulada es en cierta medida “normal” en los lectores inexpertos, y si lo que pretendemos es formar lectores expertos, procuraremos la manera de erradicar, en la medida de lo posible este problema propiciando la recuperación de conocimientos previos (como veremos en el siguiente apartado) y buscando textos acordes a los intereses y gustos de los alumnos:

*Cuando los propios alumnos contribuyen a la elección de lo que se va a leer, están manifestando inclinación o curiosidad por un tema probablemente cercano a ellos. Esto significa que el texto no les ofrecerá demasiadas dificultades puesto que existen conocimientos previos e interés en él. No se elige como material de lectura un tema sobre el cual no se sabe nada; cuando se hace —o se impone la lectura— es poco probable que se produzca la comprensión y que sea posible trabajar con actividades posteriores a ella. En las lecturas literarias debería tomarse en cuenta que el tema sea cercano a los intereses, gustos, realidades, inquietudes y problemáticas del alumno adolescente, de tal modo que logre identificarse y dialogar con el texto (Maqueo, 2007: 240, 241).*

## VI. LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

Si hablamos de la lectura como proceso no podemos dejar de lado la importancia que tienen los conocimientos previos, que desde mediados del siglo pasado ya mencionaban autores como Lamoreaux y Lee (1943) como base de la comprensión. Smith, por su parte, se refiere a ellos como información no visual que nos ayuda a comprender un texto. Afirma que mientras más información previa tenga sobre el tema, el lector asimila en una ojeada, o en un segundo hasta una línea de lo que lee, en el caso contrario sólo captará media línea y en el peor de los casos, cuando no hay información no visual, simplemente no entiende, generándose entonces la “visión encapsulada”, que si bien no es permanente sí entorpece la lectura. Esto es por haber saturado la capacidad del cerebro con información visual, porque no existe información previa, se reduce la visión a un área muy pequeña.

A diferencia de Smith, quien dice que no se nos ha enseñado a acudir a estos conocimientos previos porque se adquieren durante la lectura, hay otros que afirman que es posible desarrollarlos, y que es precisamente el profesor el encargado de auxiliar al lector en este caso a través de ciertas estrategias

*Por ende el papel del maestro en la enseñanza de la comprensión no es otro que el de ayudar al lector a que active, o busque entre sus experiencias pasadas, la información previa requerida para comprender un texto en particular y desarrolle esta información previa cuando ella está ausente (Cooper, 1990:108, 109).*

Carlos Lomas asegura que en esta es una de las actividades innovadoras que se están llevando a la práctica actualmente en el aula, aunque el hecho de que el lector relacione lo nuevo y lo antiguo se ha practicado desde siempre. ¿Por qué entonces son tan pocos quienes lo difunden, y menos aún los que lo llevan a la práctica?

*Una de las actividades que más se están incorporando a las rutinas escolares es la de explorar los conocimientos previos de los alumnos antes de su lectura de los textos propuestos. En realidad relacionar lo que se sabe con la información que se quiere abordar es una práctica tan antigua como la enseñanza misma y todos los buenos profesionales recurren a ella (Lomas, 1999: 330).*

De ahí que este autor recomienda al profesor preguntarse qué puede hacer con lo que sus alumnos ya saben y cómo lo podrían ampliar o precisar. Es el profesor, entonces, quien los puede guiar para lograr una relación interactiva entre los conocimientos previos y lo que van aprendiendo, generando así nuevos esquemas, o modificando los que ya tienen. También debemos

aclarar que los conocimientos previos requeridos varían de lector a lector dependiendo de sus esquemas de conocimiento y de cómo los relacione con el texto, para apoyar y ampliar las posibilidades de atribuirle significado a su lectura.

Otro aspecto de la importancia de los conocimientos previos, es que contar con ellos permite al alumno sentirse más motivado y, por lo tanto, más seguro de que el proceso interactivo que está realizando con el texto, tal vez sin ser consciente de ello, le procurará una actitud diferente al momento de leer.

Para que el niño se sienta implicado en la tarea de la lectura o simplemente para que se sienta motivado hacia ella, necesita tener algunos indicios razonables de que su actuación será eficaz, o cuando menos que no va a consistir en un desastre total. No se puede pedir que tenga ganas de leer aquel para quien la lectura se ha convertido en un espejo que devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Sólo con ayuda y confianza la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante (Solé, 2007: 79, 80).

Habría entonces que propiciar en el aula las actitudes positivas: el buen humor, el optimismo, la esperanza, un alta autoestima, una buena imagen de sí mismo... (Maqueo101)...esta motivación está conformada por sentimientos de entusiasmo, gusto por lo que hacemos y confianza en uno mismo (ibídem: 102).

Como vemos en las citas anteriores se considera que la motivación, que logran a través de la recuperación o adquisición de conocimientos previos, repercute directamente en la autoestima y la imagen que puedan crear de ellos mismos al percibir el avance en los resultados de su propio esfuerzo.

No importa en qué momento se adquiriera la información previa, será siempre más interesante ver cómo se adquiere o desarrolla. Cooper concibe este proceso de adquisición como un todo interactivo entre *alumno-profesor* y *alumno-alumno*, en donde el profesor no tenga que desarrollar o proponer alguna actividad difícil o imposible, sólo la que genere información previa: "aquella que plantee a los alumnos la posibilidad de reflexionar en torno a la totalidad de la información de que disponen respecto a un tema determinado" (Cooper 1990: 116)

Por ejemplo, discusiones previas entre los alumnos, o entre los alumnos y el profesor, sin que éste adopte el papel clásico de expositor, en las que todos participen activa y dinámicamente. El profesor debe ser siempre quien coordine, impulse la participación, anime, e impida que la discusión se desvíe de la temática. Adicional a la discusión previa existen otros recursos como películas, programas de televisión, videos, diálogos, debates, etcétera.

Solé propone para activar la información previa dar información general sobre lo que se va a leer, no sobre el contenido, sino sobre el tema, procurar que los lectores lo relacionen con su experiencia previa. Ejemplo: si vamos a leer sobre eclipses, averiguar si han visto alguno y comentarlo; explorar con los alumnos sobre el tipo de texto: un cuento, una noticia o unas instrucciones; ayudar a fijarse en aspectos del texto como título, subtítulo, ilustraciones subrayados, entre otros; por último, animar a los alumnos a exponer sus conocimientos sobre el tema (sustituyendo al profesor en esta función).

Maqueo habla de dos tipos de conocimientos previos, indispensables en el lector: su teoría del mundo y sus conocimientos sobre el texto. Esto resulta interesante, veamos. Nos dice que los alumnos de secundaria, por ejemplo, ya cuentan con los conocimientos necesarios para codificar y decodificar; también con conocimientos sintácticos, semánticos y morfológicos, aunque no estén conscientes de ellos; advierten funciones y registros para actuar comunicativamente, y “hacer cosas con las palabras”; manejan conocimientos textuales, difíciles de aprender, como el uso del pronombre. Desde pequeños son capaces de narrar, por lo tanto tienen conocimientos sobre las estructuras textuales. Pero además de lo anterior cuentan con su teoría del mundo, sus vivencias y experiencias cotidianas registradas y organizadas todas ellas en su cerebro. La conjunción de ambos tipos de conocimiento es lo que permite comprender un texto, si faltara alguno de ellos no se comprendería absolutamente nada. (cf. Maqueo: 220). Veamos un ejemplo:

*Pensemos en un posible titular de un periódico mexicano EL POPO AMENAZA DE NUEVO. Imaginemos a un hablante colombiano que lo lee sin tener ninguna referencia previa, ningún conocimiento o información que le permita descifrar esa expresión. Este lector obviamente cuenta con los conocimientos formales y textuales sobre la lengua, dado que es hispanohablante, pero le faltan conocimientos dentro de su teoría del mundo sobre qué o quién es el Popo, en qué sentido amenaza, a quién, etcétera. En otras palabras, no puede comprender el texto por falta de conocimientos previos. Con esto puede quedar claro el papel que juega la teoría del mundo en la comprensión (Maqueo: 220).*

Con el objetivo de comprobar lo anterior me di a la tarea de poner en práctica las estrategias de lectura. Así que, este año escolar 2008-2009 consideré la Lectura de cuentos de la narrativa latinoamericana de los siglos XIX y XX que corresponde al primer bloque del Programa de Español de segundo grado, en el ámbito Literatura. Elegí cuentos como “Mi segundo beso”, de Alejandro Palestino; “Secreto a voces”, de Mónica Lavín; “Aquellos terribles e inolvidables gemelos”, de José Luis Morales y “Bye, bye love”, de Parménides García, todos cuentos mexicanos contemporáneos de la obra *Atrapados en la*

*escuela*. En años anteriores trabajaba autores como Juan Rulfo, Horacio Quiroga, Julio Cortázar, etcétera.

La selección de los cuentos se hizo por los temas que tratan y los personajes que viven estas historias: jóvenes estudiantes de secundaria aproximadamente de la edad de mis alumnos.

Realizamos la lectura después de los comentarios previos para activar los conocimientos que sobre los temas pudieran tener los jóvenes. La actividad tuvo éxito, la motivación se logró. Los alumnos participaron como pocas veces, incluso aquellos que escasamente participan. Nos deteníamos para comentar, ellos predecían lo que podía seguir o trataban de explicar el porqué había sucedido lo que leían. El cuento "Bye, bye, love" lo leyó una pareja de alumnos y causó sensación por todo lo que decían y la manera como lo hacían. Una prueba de su atención y participación fue su expresión de sorpresa conforme avanzábamos con el cuento "Mi segundo beso", cuando infirieron que la novia que se hacía llamar Angie, era Carlos.

Con lo anterior no sólo se ejemplifica la importancia de los conocimientos previos en la comprensión, sino además la necesidad de la información compartida entre el emisor y el receptor para llevar a cabo la comunicación. Lo mismo sucede en el lenguaje oral, si no sabemos de qué hablan, no entendemos y por lo tanto no atendemos. Es importante tener esto presente para nuestro trabajo en el aula.

## VII. PROPÓSITO, INTENCIÓN U OBJETIVO DE LA LECTURA

Todo lo que hacemos se inicia con un “para qué”, es decir, el propósito u objetivo que se persigue y que sirve en muchos casos para saber a ciencia cierta qué buscamos, qué esperamos como resultado de nuestra acción. Lo mismo sucede cuando leemos, si planteamos uno o varios objetivos es más sencillo establecer el tipo de estrategias que requeriremos para alcanzarlos. Parece muy fácil, pero no siempre lo es, dado que el propósito del lector influye en la forma como comprende lo leído. Al tener el lector sus propios objetivos se vuelve diferente de otros lectores, como lo señala Smith: “Los lectores fluidos en todos los aspectos de la lectura son aquellos que atienden solamente a la información escrita relevante para sus propósitos. (2001: 131).

Reflexionemos ahora sobre la manera en la que el lector se acerca al texto: “La lectura consiste en formular preguntas al texto impreso. Y la lectura asociada a la comprensión se convierte así en la práctica de responder a esas preguntas que uno formula” (*Ibídem*: 133)

Si queremos saber preguntamos sobre qué tipo de preguntas se hace el lector cuando lee, advertimos que el mismo autor nos responde:

*La respuesta no es sencilla pues las preguntas que suele formularse un lector cualquiera dependen precisamente del propósito de su lectura en primera instancia. Exceptuando los ejemplos más bien obvios, como el de buscar un número telefónico en particular o examinar un menú o un anuncio, es poco probable que dos personas diferentes se formulen de hecho exactamente la misma interrogante al enfrentarse al mismo artilugio escrito. He aquí la razón por la que resulta tan infrecuente obtener dos interpretaciones idénticas—idénticas formas de comprensión— de la misma novela o poema (Ibídem: 133).*

Para Carlos Lomas el objetivo de la lectura se encuentra en coordinar la capacidad de saber leer y la capacidad de saber cómo hacerlo para lograr la finalidad que se estableció, a la vez que le permite al lector decidir si ha leído satisfactoriamente según su intención.

Isabel Solé proporciona una lista de objetivos de lectura que se utilizan en la escuela y en la vida cotidiana, pues lo considera esencial para determinar las estrategias que se deben seguir, según el propósito establecido, al mismo tiempo que le permite al lector controlar su lectura inconscientemente

mientras se lleva a cabo. Asegura que si sabemos el porqué hacemos algo, ese conocimiento nos garantiza la posibilidad de éxito. Esto resulta muy interesante, pues si pueden leer teniendo varios objetivos, los jóvenes aprenderán a leer para lograr diversos fines. Se darán cuenta de que la lectura es útil para muchas cosas.

- **Leer para obtener una información precisa.** Es la lectura que realizamos para localizar algún dato que nos interesa (número telefónico, una palabra en el diccionario, un nombre en un listado). Se caracteriza por ser selectiva.

- **Leer para seguir instrucciones.** Es necesaria para poder hacer algo concreto (una receta, armar un juguete, ensamblar un mueble).

- **Leer para obtener una información de carácter general.** Es la lectura que hacemos para localizar una información que nos interesa (investigar un tema, las noticias del periódico leyendo sólo encabezados para decidir si nos interesa continuar). Está determinada por las necesidades del lector. Es la base para el desarrollo de la lectura crítica que el lector realiza según sus gustos e intereses.

- **Leer para aprender.** Es cuando su finalidad es precisamente ampliar los conocimientos que ya se tienen a partir de la lectura de un texto. Es una lectura lenta y repetida. El lector se pregunta, subraya, recapitula, toma notas. Es necesario que sepa los objetivos, en otras palabras, lo que espera aprender.

- **Leer para revisar un escrito propio.** Es la que utilizan como control de regulación los autores para comprobar que dicen lo que querían decir. Es crítica y también se utiliza en la escuela cuando los alumnos redactan algún texto.

- **Leer por placer.** Esto es personal (una novela, un poema, el periódico, un artículo científico). Depende de cada lector el tipo de texto con el que experimente placer, se espera que sea en textos literarios, pero igual puede sucederle con los científicos o informativos.

- **Leer para comunicar un texto a un auditorio.** En esta lectura los aspectos formales son muy importantes. Ejemplos: un sermón, un discurso, una conferencia. Un lector experto nunca leerá si no conoce el texto, ya que requiere entonación, pausas, dicción, etcétera.

- **Leer para practicar la lectura en voz alta.** Es una lectura muy frecuente en la escuela. Por mucho tiempo se le dio prioridad, a aspectos como leer de

manera fluida, rápida, con buena dicción, etcétera. Si lo que pretendemos es que comprendan, mejor recurramos a una lectura individual en silencio.

•**Leer para dar cuenta de que se ha comprendido.** Es la lectura que se utiliza en la escuela para demostrar que los alumnos han comprendido un texto. Regularmente se verifica la comprensión a través de preguntas, técnica no muy confiable para dar cuenta de la comprensión, pues se ha demostrado que pudo no haberse comprendido el texto de manera global y responder a las preguntas. (Cfr. Solé: 80 a 82).

Como podemos ver en los objetivos anteriores no encontramos ninguno que sea excluyente, esto es, podemos plantear dos o más objetivos a la vez de manera que la lectura resulte más fructífera, eficaz e interesante.

Considero que todos los objetivos mencionados son válidos en tanto que responden a nuestras necesidades como lectores en algún momento de nuestro diario vivir. Pero de manera especial quiero retomar el objetivo de leer por placer, que para muchos profesores de literatura seguramente ha resultado primordial, y en algunos casos me atrevería a decir que sería el único. Hasta que leí lo que Maqueo menciona acerca de que como profesores de español no deberíamos malinterpretar este objetivo pensando que formar lectores es nuestra función cuando realmente es “enseñar a leer”. Y que si nos afanamos por ver en cada alumno un lector ávido sólo lograremos desarrollar en los jóvenes serios problemas de autoestima y fracaso en aquellos que no alcancen a convertirse en lectores apasionados.

Todos los profesores podemos enseñarles a los alumnos lo que necesitan para que aprendan a leer. En el caso de los profesores de Español tenemos la oportunidad de poder dedicar parte de nuestro tiempo al logro de este objetivo, aprovechando el tiempo de las actividades permanentes que están consideradas en los programas de estudio:

...es necesario crear espacios para que los alumnos dispongan de un tiempo de lectura individual o colectiva, compartan sus intereses sobre temas o autores y desarrollen una actitud crítica ante los materiales que leen. En estos espacios los estudiantes pueden organizar actividades para conocer y difundir los materiales de la biblioteca, leer en voz alta algunos cuentos y poemas, compartir pasajes de una novela, hojear y leer el periódico, hablar sobre las noticias, discutir sobre temas de actualidad, comentar los programas televisivos que vieron en la semana o elaborar y publicar una revista o periódico escolar.

Este tipo de actividades son permanentes en el sentido de que ocupan un tiempo determinado a lo largo del año escolar: una sesión a la semana. (SEP, Programas de estudio 2006: 30).

Como podemos observar el espacio ahí está, el 20 % de nuestro tiempo para empezar a darles forma a las actividades adecuadas que nos permitan enseñar, aplicar y practicar lo que estamos proponiendo en este trabajo: estrategias para aprender a leer.

## VIII. LAS INFERENCIAS

Hablar de inferencias es hablar de otra estrategia sumamente importante en el proceso de la comprensión lectora. Esta estrategia ha sido considerada un tema capital en el procesamiento del discurso, no sólo por la lingüística sino también por otras disciplinas como la psicología cognitiva y la inteligencia artificial. Curiosamente aunque ha sido un tema muy estudiado por diferentes disciplinas todavía existen algunos problemas acerca de ella. El primero sería la imprecisión del mismo término que se utiliza con diferentes significados; otro sería la clasificación de los diferentes tipos de inferencias según su función en la integración y coherencia de la información textual y por último, no saber con precisión cómo y en qué momento se generan, si durante la lectura o después, en el período de recuperación.

No por eso las inferencias son menos importantes en la comprensión, por el contrario son consideradas un elemento medular, de manera que hay autores que consideran que comprender es inferir, de ahí que sin inferencias sería imposible comprender un texto a nivel global, es decir, más allá de la oración, pues son las que permiten la coherencia entre las ideas sucesivas.

Nos hemos referido a la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, podemos reforzar lo anterior con afirmaciones de Cooper cuando afirma que la habilidad de hacer inferencias es lo que hace a un lector avisado, porque conjuga o mezcla sus propias experiencias y conocimientos previos con la información y claves que da el autor, ya que no siempre nos lo dice todo en el texto. Por eso Cooper recomienda que al leer un relato se explique al lector lo que es una inferencia y en qué consiste (sacar conclusiones, predecir resultados, reconocer relaciones de causa-efecto). (Cfr. Cooper: 90 a 93).

*Por ejemplo, si alguien dice: "Luis dijo que mañana te manda el libro". El que escucha sabe de qué libro se trata, y cuenta con el libro el día de mañana porque conoce la formalidad de Luis.*

Esto podría parecer demasiado sencillo de explicar a los alumnos, pues si consideramos que inferimos cotidianamente no debería ofrecer ningún problema; sin embargo no es así. Por lo tanto hay que hacerles notar que ellos ya emplean esa estrategia y ahora la podrán practicar leyendo un texto en el que estarán haciendo inferencias. Esto les permitirá no sólo entenderlo mejor, sino además disfrutarlo, aportando a las claves que el autor nos proporciona, su propia experiencia para lograr procesar y dar significado a lo que está escrito.

La relación entre las inferencias y la comprensión es tan estrecha que autores como García Madruga et al., han considerado que no sería exagerado decir que “comprender es inferir”, esto es muy cierto porque el hecho de hacer inferencias es una prueba de que el proceso de comprensión se está llevando a cabo. Si no comprendemos lo que estamos leyendo ¿cómo podríamos sacar una conclusión o predecir un resultado?

Estudiosos como Halliday y Hasan (1976), Van Dijk y Kintsch (1983), entre otros, han tratado el tema de las inferencias por la importancia que éstas tienen en la comprensión, sobre todo si la entendemos en un nivel profundo, como la construcción de un modelo referencial o situacional. Sin embargo no existen evidencias que comprueben en qué momento se realizan las inferencias, durante la lectura o después de ella. Hay dos teorías que pretenden explicarlo: la minimalista y la constructivista.

La teoría minimalista dice que sólo se construyen automáticamente, durante la lectura, dos tipos de inferencia: las que se basan en información fácilmente disponible y las que mantienen la coherencia local, éstas acuden a los datos registrados en la memoria a corto plazo para explicar la codificación automática de las ideas que se encuentran alejadas entre ellas en el texto.

La postura constructivista dice que las inferencias se hacen durante la lectura o en el período de recuperación siempre y cuando existan los esquemas de conocimiento adecuados. Señalan también que mientras menos información haya o menos familiar sea, menos probabilidades existen de hacer inferencias durante la lectura por sobrecarga de la memoria operativa.

En realidad gran parte de la importancia de las inferencias se encuentra en dar coherencia local y global al texto cuando éste no presenta con claridad cómo se relacionan las ideas. Es aquí donde el lector utiliza las inferencias para darle al texto la coherencia que necesita y así verifica que lo está comprendiendo, pues

Los procesos de comprensión del discurso precisan un fuerte componente inferencial no sólo local, sino también global. Coherencia global y macroestructura están íntimamente relacionados. Descubrir la coherencia y construir la macroestructura son los ingredientes fundamentales de los procesos de comprensión del discurso. Se puede decir que comprender es en cierto sentido, proporcionar coherencia global a los textos y para eso hay que crear gran número de inferencias (Ibíd.: 42).

*Otro de los problemas consiste, como ya lo habíamos mencionado, en clasificar las inferencias a partir del momento en el que se realizan, si automáticamente en el momento de leer (on-line) o después en el proceso de*

*recuperación (off-line). También debemos considerar cuáles son automáticas y cuáles estratégicas. Autores como García Madruga et al. realizan una clasificación de seis tipos de inferencia: puente (retrospectiva), referencial (anafórica), causal, elaborativa, perceptiva y cognitiva.*

- *La inferencia puente integra y conecta distintas partes del texto. Es retrospectiva, hacia atrás, y conectiva porque enlaza diferentes partes del texto.*
- *La referencial relaciona elementos anafóricos con otros enunciados mencionados con anterioridad en el texto.*
- *Las relaciones de causa-efecto son una cadena causal entre un acontecimiento y el pasaje previo.*
- *La inferencia elaborativa es opcional y va hacia adelante. En ésta los conocimientos previos son importantes porque permiten conectar lo que se sabe con lo que se lee.*
- *La perceptiva se realiza automáticamente durante la lectura del texto.*
- *La inferencia cognitiva es lenta y elaborada y depende del conocimiento semántico y pragmático del texto.*

*Estos mismos autores distinguen las inferencias que sirven para dar coherencia local y coherencia global. Las primeras son las inferencias puente porque al relacionar lo anterior con lo que se lee se garantiza la coherencia del texto. En este grupo también se encuentran las causales, las referenciales y las de causa-efecto que crean vínculos entre los elementos del texto. Resultan muy importantes si aceptamos que “comprender es darle sentido global al texto”.*

*Los investigadores de este tema aseguran que se crean inferencias con más facilidad cuando se lee un texto narrativo que cuando se lee un texto informativo, tal vez porque el lector está identificado con lo narrativo desde que aprendió a hablar, o bien, porque se identifica más con las situaciones, emociones y sentimientos que transmite éste a diferencia de la información que se ofrece cuando lee un texto informativo.*

*Las inferencias son de vital importancia en el proceso de la comprensión lectora independientemente de que se cuente o no con una teoría que explique cómo surgen, en qué momento se realizan, durante o después de la lectura, y por qué.*

*Sin embargo, esto no parece ser muy importante ya que según Schank:*

*la inferencia es el núcleo del proceso de comprensión y, por esta razón, las inferencias constituyen el centro de la comunicación humana, sirven para unir estrechamente las*

entradas en un todo relacionado. Con frecuencia las inferencias son el punto principal de mensaje (citado por García Madruga et al.:34).

## IX. PREDICCIONES

Para continuar hablando del tema de la comprensión de un texto es indispensable hablar de las predicciones, pues al igual que las inferencias son estrategias cognitivas que empleamos de manera natural. Recurrimos a ellas inconscientemente y a cada momento porque sin ellas, no podríamos comprender nuestra vida cotidiana. Cada día lo iniciamos seguros gracias a que vivimos en un estado de constante anticipación, y lo que hacemos en nuestro diario vivir es sólo ir verificando que nuestras predicciones se cumplen. Cuando esto no sucede entonces nos sorprendemos.

Para poder hacer predicciones tenemos que recurrir a nuestra visión o teoría del mundo que no es más que el resumen de nuestros pensamientos, conocimientos y experiencias pasadas, que nos permiten anticipar lo que puede suceder en el futuro inmediato o lejano. Así, podemos predecir el punto al que llegaremos gracias a la eficacia de nuestra teoría personal y de esta manera darle sentido a nuestro presente.

Frank Smith asegura que cuando menos hay tres razones por las cuales necesitamos predecir: porque estamos acostumbrados a vivir en un mundo tan cambiante que tenemos que estar planeando el futuro, aunque esto implica en algunos casos, descuidar el presente; la segunda razón es porque el mundo es muy ambiguo y contiene muchas posibilidades de interpretación; entonces hay demasiadas opciones para elegir y nuestro cerebro se ve en problemas para elegir, pues requiere cierto tiempo para tomar decisiones. El autor expresa en qué consiste una predicción y para qué recurrimos a ella

**La predicción consiste en descartar alternativas improbables. Recurrimos a nuestra teoría del mundo para deducir ante nosotros cuáles son los hechos más probables y dejamos que el cerebro decida entre las alternativas residuales hasta que nuestra incertidumbre sea reducida a cero. Y nos volvemos tan eficaces para predecir tan sólo las alternativas más probables que rara vez experimentaremos sorpresa (Smith, 1990: 108).**

Si predecir es constante en nosotros, queda claro que también predecimos durante la lectura. Lo hacemos a partir de los datos que el autor nos proporciona en el texto (título, subtítulos, índices, cursivas, ilustraciones, etcétera) y de los conocimientos previos con que contamos a lo largo de la lectura; nuevamente estamos frente a la interacción entre el lector y el texto a través de la formulación de preguntas sobre él, cuyas respuestas serán la señal de que el lector ha comprendido realmente el texto, pues

según el mismo autor: “La predicción consiste en formular preguntas, la comprensión en responder esas preguntas”( *Ibídem*:109) “

Isabel Solé afirma que la elaboración de preguntas es un punto medular en la comprensión de un texto, pero no se limita sólo a las preguntas que se dan a partir de las predicciones. Ella considera que puede haber otras que surjan de inferencias, hipótesis, deducciones y conocimientos previos entre otras. De esta manera el alumno:

- Está haciendo suyo el texto
- Se da cuenta de lo que sabe y de lo que no sabe
- Plantea preguntas a partir de lo que sabe
- Se plantea objetivos propios
- Autodirige su lectura
- Se deja ver como un agente activo
- Adquiere seguridad
- Se mantiene concentrado (Cfr. Solé:96, 97)

Todo lo cual repercutirá en una comprensión más profunda y significativa del texto. Y el profesor se dará cuenta de lo que comprendió su alumno sin tener que llegar necesariamente a los cuestionarios que tanto se acostumbra y que casi nunca reflejan el nivel de la comprensión.

En esta propuesta el profesor de ninguna manera queda al margen. Es él quien propicia la participación de los lectores, animándolos, más que enseñándoles, a “correr riesgos” , a predecir, aclarando que se trata de suposiciones que pueden o no ser exactas, pero que siempre es bueno aportarlas para que en el momento de leer puedan verificar si su propuesta fue o no cierta. Esto además les procura un claro objetivo para realizar su lectura verificando sus propias predicciones, practicando lo que sabe.

...la base de la comprensión es la predicción y la predicción se consigue haciendo uso de lo que ya sabemos acerca del mundo, recurriendo a la teoría del mundo existente en nuestro interior, dentro de nuestras cabezas. No es preciso enseñarles a los niños a predecir, es un proceso natural en su vida... (Ibídem: 110).

Resulta alentador pensar que gran parte de lo que necesitan los jóvenes para ser lectores eficaces ya está en ellos y que nuestra función es dársela a conocer y apoyarlos en la práctica. Así que si en algún momento hemos pensado en el trabajo en conjunto, éste sería un buen momento, ya que aquí

encontramos una propuesta de trabajo de compromisos compartidos: alumno-profesor, considerando siempre como protagonista al alumno, que es quien interactúa directamente con el texto y dialoga con él.

## X. EL RESUMEN

La realización de un resumen es una clara señal de que se dio el proceso de interacción entre el lector y el texto, es decir, de que el lector identificó no sólo el tema sino también las ideas esenciales, de manera que fue capaz de crear una interpretación global sobre el texto y ahora puede manifestarla de manera escrita. En pocas palabras, comprendió el texto.

De hecho, el resumen es una estrategia que podríamos llamar de comprobación, pues es a través de ella que podemos tener una señal evidente de lo que se ha comprendido y lo que falta por comprender del texto. Esta estrategia se lleva a cabo durante y después de la lectura. De manera que lo que hacemos al identificar el tema y relacionar las ideas principales es crear una interpretación global del texto, que en otros términos puede llamarse resumen.

Van Dijk (1983) le da otro nombre a esta interpretación global, o resumen. Él le da el nombre de macroestructura mental del texto y lo utiliza para referirse a la descripción abstracta del contenido y al resumen mental que el lector va haciendo inconscientemente mientras lee. Para llegar a la macroestructura se acude a tres macrorreglas: supresión, generalización y construcción, que son estrategias de síntesis que se aplican durante el proceso de lectura en diferentes formas y momentos.

Aclaremos brevemente en qué consisten.

1. *Macrorregla de supresión*: se utiliza cuando al empezar a leer vamos encontrando información que para nuestros propósitos de lectura consideramos poco importante, no en sí misma, sino para la elaboración de la interpretación global del texto. También podemos prescindir de aquella que resulte obvia o repetitiva.
2. *Macrorregla de generalización*: nos permite englobar información en palabras, frases u oraciones que incluyan o reemplacen aquella información que puede agruparse de manera más breve en un concepto de nivel superior.
3. *Macrorregla de construcción*: cuando no hay información en el texto que englobe otra, es el lector quien construye o elabora la proposición que resume la anterior y que, como se dijo, no aparece en el texto.

Al aplicar estas macrorreglas obtenemos un texto breve, coherente con el texto original, que mantiene la esencia del texto resumido. Aspecto sumamente importante, sobre todo si tenemos claro que el uso del resumen es aprender o estudiar.

Si resumir no es decir lo mismo con otras palabras debemos enseñar cómo se hace y hacerlo de manera que los alumnos comprendan y comprueben la importancia que tiene el saber resumir. Por eso autores como Brown, y Day (1983), y Cooper (1990) quienes coinciden en que para enseñar a resumir es necesario:

- Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar las formas de englobarlas.
- Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- Enseñar a desechar la información que se repita.
- Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar las formas de englobarlas.
- Enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo o bien a elaborarla.  
(Cfr. Solé: 129, 130)

Se advierte que lo que sugieren estos autores que enseñemos son las macrorreglas que mencionamos antes, que tienen como fin, a su vez, enseñar a los alumnos a identificar las ideas principales y relacionarlas entre sí conformando simultáneamente su resumen o interpretación global del texto.

Esto puede variar si lo que leemos no es un texto completo, por ejemplo un capítulo de una obra científica con el objetivo de obtener no una visión global sino información específica, encontrar ciertos datos o una idea muy general del contenido. En este caso no se requiere llegar a una interpretación global, es suficiente con extraer los datos necesarios para alcanzar el objetivo.

Saber resumir involucra varias cuestiones. Según Isabel Solé:

El resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo con sus objetivos de lectura y conocimientos previos a ella. Cuando estas relaciones no se ponen de manifiesto, nos encontramos con un conjunto de frases yuxtapuestas, con un escrito deslabazado e inconexo en el que difícilmente se reconoce el significado del texto del que procede (Ibídem: 130).

Considera la autora que en la elaboración del resumen participan los conocimientos previos como un elemento importante que, relacionado con los otros, la lleva a distinguir dos tipos de resúmenes:

- Un resumen externo, resultado correcto en el que el lector/escritor sigue las macrorreglas y presenta el contenido del texto de manera breve.
- Un resumen más interno en el que el lector/escritor consigue elaborar y transformar el conocimiento a partir de lo que ya sabe y lo que aporta el texto.

Este último es el tipo de resumen que debemos enseñar porque es el que les permite a los alumnos, sintetizar de manera global el significado del texto y reconocer cuánto han aprendido y cuánto necesitan aún aprender. De manera que el resumen podría resultar también un instrumento del aprendizaje.

En definitiva resumir está íntimamente relacionado, más que con reducir, con identificar la parte medular, el núcleo del texto que nos permita comprenderlo, darle significado propio y mayor profundidad a los conocimientos adquiridos. Para lo cual debemos tener en cuenta nuevamente lo que ya se ha mencionado acerca del tipo de materiales que se proponen para leer; pues si resumir involucra los conocimientos previos del lector y, por lo tanto, sus intereses es necesario mencionar que

A esto se debe la gran importancia que tiene una adecuada selección de lo que se le ofrece al alumno para su lectura. Entre otras cosas, porque le será imposible construir el significado global del texto si éste no es coherente o no se relaciona con sus conocimientos previos, intereses, expectativas y propósitos (Maqueo: 237).

Lo que plantea la autora es importante sobre todo si tomamos en cuenta que la lectura es un proceso en el que se espera una participación activa por parte del lector. Así, el hecho de realizar un resumen demuestra la participación en el proceso de comprensión del texto, al poner en juego sus expectativas y bagaje cultural. De ahí que podamos encontrar diferentes resúmenes sobre un mismo texto de acuerdo con las características del lector.

## XI. OTROS FACTORES RELACIONADOS CON LA COMPRESIÓN LECTORA

Para completar el panorama de los elementos que requerimos para lograr nuestro objetivo de enseñar a leer a nuestros alumnos, es indispensable tomar en cuenta la propuesta de Ana María Maqueo en la que habla de considerar entre las estrategias de aprendizaje factores como: las características y tipos de textos, los tipos de lectura y los procesos psicosociales que intervienen directamente en la comprensión lectora. (Cfr. 240 a 258).

### Características de los textos

Los textos que se propongan a los alumnos para su lectura deben reunir ciertas características: *tema, autenticidad, longitud y grado de dificultad*, que apoyen nuestro propósito de despertar su interés por la lectura. Todas ellas relacionadas íntimamente con los intereses y conocimientos previos de los alumnos, con su capacidad lectora y sus conocimientos lingüísticos.

### El tema

Elegir el tema de las lecturas corresponde única y exclusivamente al profesor y a sus alumnos, a nadie más, puesto que son ellos quienes trabajarán con los textos. El profesor deberá orientar a los alumnos sobre lo que podría interesarles, haciendo una breve reseña de los textos a elegir. A los alumnos les resulta motivador el saber qué van a leer y para qué.

El hecho de que los alumnos participen directamente en la elección de los textos los beneficia ya que ellos se sienten tomados en cuenta. Y además manifiestan interés por tratarse de temas que conocen y que podrán relacionar con sus conocimientos previos, facilitando la comprensión del texto. Difícilmente propondrán algo que desconozcan. Los profesores ya no nos sentiremos frustrados por haber propuesto lecturas que provocaron disgusto o desinterés. Ahora sí podremos conocer las preferencias de nuestros alumnos y sabremos qué proponer en adelante.

A diferencia de lo que se cree, los jóvenes sí leen, pero sólo lo que a ellos les interesa. De manera que conocer los intereses y gustos de los jóvenes es primordial, puesto que nos permitirá no sólo saber cuánto desconocemos sobre ellos, sino aprovecharlos. Ya que entre los profesores:

*Es muy común afirmar que los estudiantes de secundaria no leen. Esta aseveración debe ser relativizada; una buena cantidad de adolescentes lee, sólo que no aquello que se considera “buena” lectura en los círculos de lectores. Los jóvenes son grandes consumidores de publicaciones periódicas con temas musicales, deportivos, de chismes, de consejos así como de “historietas”. De hecho muchas revistas están diseñadas especialmente para ellos, y su existencia y contenido se promueven y difunden ampliamente a través de los medios de información masiva” (SEP, Libro para el maestro: 33).*

Esta disposición que ya presentan hacia la lectura la podemos retomar para después, ya interesados en ella, llevarlos poco a poco a la lectura de textos que consideramos importantes para su desarrollo intelectual, incluyendo las obras de los grandes clásicos. Desde luego esto no podrá hacerse cuando son todavía lectores inexpertos o analfabetos funcionales en quienes se podría provocar el rechazo por ese tipo de obras tal y como ha sucedido.

*Durante muchos años se ha intentado (y continúa haciéndose) acercar al alumno de secundaria a los grandes clásicos de la literatura. Considero que si el alumno todavía no es un lector experto, ésta es la mejor manera de enseñarlo a odiar la literatura, dado que comprende muy poco o nada de esa obra. La introducción de esos libros debe darse una vez que el alumno sabe leer, es decir, cuando comprende la lectura y aun así, tendrá que ser paulatina y dosificada, sin olvidar que el texto literario debe presentarse debidamente contextualizado. (Maqueo 2007: 241).*

Entonces, si la clave está en elegir los temas adecuados que tengan significado para ellos y si de momento lo que necesitan lo encuentran en esas publicaciones que tanto les gustan, que pueden convertirse en la base de un auténtico hábito lector, ¿por qué no las utilizamos en lugar de satanizarlas y rechazarlas? Seguramente cuando los alumnos sean lectores experimentados elegirán otras opciones de acuerdo a sus nuevos intereses.

Mientras tanto debe procurarse una serie de lecturas que les resulten atractivas y familiares por los temas que tratan, el tipo de lenguaje, las situaciones que presentan, etcétera

## **Autenticidad**

Los objetivos de la escuela secundaria en la materia de Español tienden a realizar cambios significativos en el programa, respecto a los anteriores. Se espera que los estudiantes se conviertan en lectores capaces y habituales para que adquieran los conocimientos necesarios que les permitan participar de manera eficaz en el ámbito escolar y fuera de él. Y si la lectura es el

medio que les permitirá desarrollar los conocimientos necesarios para lograrlo, es necesario empezar por trabajar con ellos con textos “auténticos”.

Por texto auténtico se entiende un texto que no haya sido escrito con fines didácticos, sino cualquier texto elaborado para cumplir una finalidad comunicativa y social; pueden ser desde avisos, notas periodísticas, instructivos, textos de divulgación científica, hasta textos literarios completos.

Se enfatiza que deben ser completos porque leer un fragmento resulta pedagógicamente insuficiente para cumplir el propósito de que el alumno llegue a crear una visión global del texto y pueda entenderlo. Si no se le proporciona el texto completo, nunca podrá realizar su interpretación.

*Con ese fin, el profesor deberá seleccionar un material adecuado, cuya extensión permita trabajarlo completo en clase, que responda a las expectativas de los alumnos y sea auténtico (es decir un texto empleado en la realidad y no uno construido con fines didácticos) e incluso que conserve su formato original; si se trata de un artículo periodístico, por ejemplo, el maestro llevará a la clase el original en la plana y sección del diario en las que se haya publicado (SEP, Libro para el maestro: 37).*

Al utilizar textos auténticos, el estudiante se va familiarizando con las estructuras, lenguaje y características de diferentes tipos de texto. También le será de provecho en caso de que necesite escribir alguno de ellos en otro momento.

Otra ventaja que tiene ofrecer textos auténticos es que el alumno enfrenta la realidad del lenguaje y sus variedades, correcciones, incorrecciones, errores. Si se trata de un texto informativo, por ejemplo una noticia que él conoce, le sorprende y emociona poder participar con su opinión sobre el hecho.

El diccionario al igual que enciclopedias, revistas y otras fuentes informativas, pueden considerarse textos auténticos. Aunque al hablar del diccionario es necesario dejar en claro que no debe utilizarse, sino como último recurso en el momento de realizar la lectura. Se debe acudir a él después de haber agotado otras estrategias como ignorar la palabra, si no es clave, deducir el significado a partir del contexto, relacionarla con otras palabras según su raíz, preguntar a otros su significado. Si ninguna de éstas ha aclarado el significado es momento de ir al diccionario. Todo esto para evitar interrumpir la lectura, distraerse y entorpecer la comprensión.

Si decimos que un texto auténtico es aquel que no se escribió con fines didácticos, los libros de texto de otras materias podrían ser considerados auténticos sólo de cierta manera, ya que fueron escritos precisamente con ese fin. Pero como son los libros que nuestros alumnos utilizan constantemente

para leer, consultar, estudiar pueden también ser una herramienta en el aprendizaje de la lectura. Por otra parte tendríamos en ellos una buena fuente de textos expositivos, apoyando de paso el conocimiento de otras áreas.

## **Textos breves y completos**

Otras características que nos pueden servir para saber cuáles son los textos adecuados, se refiere a que sean: *breves y completos*. No perdamos de vista que hablamos del proceso de enseñanza de la lectura a lectores inexpertos.

Un texto largo puede desanimar al alumno, incluso, impedir que inicie su lectura. Si lo hace, su memoria operativa puede saturarse de información y no comprender lo que lee. Si queriendo evitar un texto largo lo presentamos incompleto no le dirá nada al lector. Y si lo que se pretende es la comprensión global del texto, no logramos nada.

Sobre esto ya se habla en el Libro del maestro de Español:

*Propiciar la lectura de textos completos. Una práctica común en las escuelas es la de seleccionar fragmentos, pensando que de esta forma se facilita la lectura. Lo que sucede, en realidad, es que los estudiantes no logran interesarse porque el sentido de la obra se ha diluido. Son preferibles textos cortos pero completos. Cuando no hay más remedio que hacer selecciones de una obra porque se considera importante que los alumnos la conozcan y sus dimensiones impidan la lectura completa en clase, el profesor deberá cuidar que los fragmentos tengan sentido por sí mismos (SEP, Libro del maestro: 35).*

De lo anterior surge una pregunta: ¿qué tan recomendable es pedir la lectura de textos como *El mío Cid* o *El Quijote* a esa edad y en esas condiciones cuando el alumno todavía no le confiere sentido a lo que lee?

*Una posible respuesta se encuentra en los resultados que esto dio en el pasado: el aborrecimiento del alumno por las grandes obras de la literatura, su desinterés e incomprensión, el desarrollo de una actitud negativa en lo que se refiere a la literatura, y muchas cosas más. Y sin embargo, se siguen proponiendo en los programas (Maqueo, 2007: 246).*

Nos corresponde a cada uno de nosotros, profesores, considerar lo más conveniente y buscar alternativas mientras preparamos a los jóvenes para que puedan, en la medida que su avance lo permita, buscar ellos mismos éstos y otros textos en el momento que realmente logren disfrutarlos y encontrar en ellos el alto valor literario que tienen.

## **El grado de dificultad sintáctica y léxica**

Es recomendable no agregar al difícil proceso de la lectura cargas innecesarias, como significaría elegir textos que presenten dificultades gramaticales o léxicas. De ahí que retomemos la propuesta de partir de los textos que los jóvenes ya acostumbran leer, que han captado su atención e interés, porque al estar dirigidos a un lector poco experimentado no exigen ningún esfuerzo adicional por parte de él. Podemos

*... iniciarlo en el difícil camino de la comprensión de la lectura, por medio de materiales adecuados a sus gustos y preferencias, a su edad e intereses, textos que por lo general no presentan dificultades léxicas ni sintácticas. Esto se debe a que fueron escritos para ellos: literatura y revistas para jóvenes, por ejemplo, que pueden carecer de valor literario pero que presentan la ventaja de la actitud positiva del lector frente al texto, del interés y de su escasa dificultad temática (Maqueo: 246).*

Se podría pensar que este es un recurso casi ofensivo para iniciar al alumno en la lectura. Pero si es lo que él ya conoce y entiende, ¿por qué no tomarlo como un buen acercamiento a la lectura? De esta manera lograremos que aprenda a leer, que es nuestro propósito. El objetivo en la educación media no es promover la cultura literaria, sino enseñar a leer diferentes tipos de texto.

*Existe, pues, una afición a la lectura entre los estudiantes de secundaria que puede convertirse en la base de un auténtico hábito lector. Para que éste se desarrolle, es importante no descalificar de antemano los materiales que a los muchachos les gusta leer; es mejor trabajar en clase las publicaciones que les interesan y orientarlos sobre cómo pueden analizarla (SEP, Libro del maestro Español: 33).*

Los profesores deberíamos atender a esta propuesta, pues seguramente también leímos alguna de esas publicaciones y en ese momento despertaron nuestro interés.

Al analizar cada una de las características que deben tener los textos adecuados para trabajar en la escuela secundaria no nos es difícil comprender el porqué del fracaso de la comprensión lectora en este nivel. Los materiales tan ajenos al alumno, tan difíciles de comprender y la poca o nula capacitación y actualización que recibimos como maestros puede ser una explicación.

Aunque desde 1993 “La Secretaría de Educación Pública, consciente de estos problemas y de la necesidad de atacarlos a fondo, decidió proponer a los maestros la adopción del **enfoque comunicativo y funcional de enseñanza de la lengua** en los programas de Español” (*Ibídem*: 11), todavía no logramos tener alumnos que puedan enfrentar lecturas complejas. Lo más recomendable es primero relacionarlo con la lectura y después poco a poco ir

presentando textos un poco más elaborados, según lo vaya marcando el avance del mismo alumno.

En caso de que algún tipo de texto en especial (técnico o científico) llegara a presentar dificultad léxica es recomendable tratar esas dificultades antes de la lectura. Si la dificultad es sintáctica se recomienda hacerlo después de la lectura en alguna actividad de reflexión sobre la lengua.

## **La memoria**

Podemos hablar de la memoria como una estrategia más en el proceso de la comprensión lectora pero nunca como una estrategia de aprendizaje. Aprender de memoria no dio muchos frutos, pues en realidad no se aprendía, se retenía temporalmente alguna información para preparar una exposición, una declamación un examen, pero nada más. Era información que no trascendía, que no resultaba significativa.

David P. Ausubel (1983) hablaba ya en la década de los 60 de dos tipos de conocimientos, el memorístico o repetitivo y el significativo.

El memorístico sirve para almacenar momentáneamente en la memoria a corto plazo algún dato, como una dirección, un número telefónico, un nombre. Este tipo de conocimiento tiene su utilidad, pero por tratarse de información fugaz que sólo se encuentra en la memoria operativa o a corto plazo, no es recomendable, si lo que se quiere es que se produzca un aprendizaje significativo.

El conocimiento que se vuelve significativo es aquel que se relaciona con el que ya existe en la estructura cognoscitiva; es el tipo de conocimiento que se da por recepción y por descubrimiento, y es al que se debe acudir para llevar a cabo el proceso de lectura. Se trata de un conocimiento que permanece en la memoria a largo plazo después de relacionarse e integrarse a los esquemas cognitivos previos.

Diversos estudiosos han estudiado la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. La primera (operativa) almacena aquellos datos que necesitamos para un instante, que no pretendemos que permanezcan, a los que atendemos momentáneamente, y que se van borrando automáticamente para dejar paso a otra información importante en ese momento. Es "como un bloc de notas donde vamos garrapateando unos cuantos apuntes, relevantes para

el problema actual, y que luego borramos para operar con el problema en ciernes”. (Smith, 2001:57).

Esta memoria rápida y eficaz, tiene limitaciones de tiempo y cantidad. De cantidad, pues sólo puede retener unos seis o siete ítems a la vez; de tiempo, ya que es muy limitada, sólo se puede recordar esos seis o siete ítems en tanto que se les preste toda la atención o se repitan. En cuanto se deje de hacer se pierde la información.

La memoria a largo plazo es muy diferente a la anterior. Es la memoria en la que se encuentra registrado todo aquello que forma parte de nuestra visión del mundo. Su capacidad es ilimitada y lo que ahí se registra permanece, jamás se borra, de ahí que de repente nos sorprenda el recuerdo de algún hecho que no sabíamos que estaba registrado.

En fin, es la memoria a largo plazo la que nos permite almacenar los esquemas de conocimientos o concepción del mundo, conocimientos previos que se encuentran bien organizados y que le darán sentido a nuestra lectura en la medida en que los nuevos se integren a los otros ya existentes. Es en este momento que se puede hablar de aprendizaje.

*Cuando incrementamos nuestro conocimiento del mundo, cuando aprendemos algo nuevo, modificamos o reelaboramos la organización de la información que ya teníamos en la memoria a largo plazo. La organización, es en otros términos, sinónimo de “otorgar sentido” a algo. Cualquier cosa que intentemos asimilar y que no esté relacionada con la estructura del conocimiento de que ya disponemos en la memoria de largo plazo no significará nada para nosotros (Ibídem 63,64).*

La memoria a largo plazo es esencial en la lectura, pues es la que le confiere sentido a lo que leemos. Además es la que permite la gestación de nuevos conocimientos a partir de lo que ya sabemos. Si los conocimientos que se pueden registrar en la memoria a largo plazo pueden ser ilimitados y para siempre, entonces las posibilidades de adquirir conocimiento son infinitas. Y todo esto lo adquiriremos a través de la lectura, la experiencia, la información, etcétera

Por lo anterior se sugiere en que antes de realizar la lectura se activen los conocimientos previos para que el alumno esté más receptivo en el momento de realizar la lectura y pueda ampliar su visión del mundo, es decir: aprenda más.

Ambos tipos de memoria son importantes para la comprensión lectora. Tanto la de corto plazo u operativa como la de largo plazo o visión del mundo. La

operativa no vista como un medio para aprender repitiendo, sino como la memoria que ayuda a la comprensión almacenando y conservando aquello que resulte útil en el proceso de aprendizaje.

La memoria de largo plazo es la que consolida los nuevos conocimientos y los integra a los conocimientos previos, logrando así el aprendizaje.

## **Los tipos de texto**

Podría pensarse que todos los textos se leen de la misma manera, sin embargo, no es así, hay que considerar que cada uno es diferente, por lo tanto la forma de leerlo también tendrá que ser diferente. Algunos requerirán ir más despacio, otros más rápido, tomar notas, subrayar, leer todo, saltar algunas partes, buscar algo en especial, etcétera.

En consecuencia el tipo de texto es otro elemento digno de tomarse en cuenta por la importancia que tiene en el aprendizaje y la enseñanza de la lectura; de él depende que el lector encuentre las estrategias de lectura que utilizará. Veremos de manera muy breve algunos de ellos.

Hay autores que hablan de diferentes tipos de texto, Van Dijk, por ejemplo, distingue el narrativo del argumentativo y del tratado científico e incluye en “otros tipos de texto” los que no considera en ninguno de los anteriores (descriptivo, poético, didáctico, etcétera).

Por otro lado Cooper (1990) y Adam (1985) tratan este tema desde otra perspectiva.

Adam (1985) basándose en Bronckart y Van Dijk propone los siguientes tipos de texto:

- **Narrativo.** Es el texto que reconoce un desarrollo cronológico y explica los sucesos en orden establecido. Algunos introducen el diálogo en su estructura. Por ejemplo: la leyenda, el cuento, la novela.
- **Descriptivo:** Describe personas, objetos o situaciones mediante comparaciones y otras técnicas. Es frecuente en la literatura, en guías turísticas, diccionarios e inventarios. También en libros de texto.
- **Expositivo.** Está relacionado con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, presenta información sobre ellas. Se encuentra en libros de texto y manuales.
- **Instructivo-inductivo.** Se refiere a los textos que inducen al lector a la acción, como consignas, instrucciones de montaje o de uso.

Agrega el texto predictivo, que parte de la profecía justificada (los horóscopos, la información del meteorológico), el conversacional o dialogal y o retórico poético (la canción, la poesía, la oración religiosa, el eslogan, la máxima). (Cfr. Solé: 73)

Teberosky (1987) distingue el texto “informativo periodístico”; por ejemplo, las noticias de los medios de comunicación escrita. El autor lo considera así porque se deriva de la narrativa.

Nosotros nos basaremos en Cooper (1990: 328) quien considera que se debe enseñar a nuestros alumnos a identificar la estructura de dos grupos básicos de texto: el narrativo y el expositivo. Para que sepa que al tratarse de textos diferentes, tendrá que utilizar también estrategias diferentes. Se señala que la intención no es que aprenda las estructuras, sino que las reconozca. Esto le facilitará su interpretación.

Sobre todo ahora que en la secundaria se recomienda a los profesores utilizar todo tipo de materiales impresos:

*Lo mejor es que en la escuela secundaria el estudiante tenga la oportunidad de leer textos reales con estructuras y propósitos diversos: anuncios, programaciones de radio, cine y televisión, cartas comerciales, solicitudes de empleo, formatos para trámites, instructivos, manuales, libros de texto, artículos periodísticos, de divulgación, ensayos, entrevistas, biografías, textos de historia, artículos sobre deporte, información científica, catálogos, novelas, poesía, cuento, teatro o reseñas bibliográficas (SEP, Libro para el maestro: 35).*

Podría pensarse que todos los textos se leen de la misma manera, sin embargo, no es así, hay que considerar que cada uno es diferente, por lo tanto la forma de leerlo también tendrá que ser diferente. Algunos requerirán ir más despacio, otros más rápido, tomar notas, subrayar, leer todo, saltar algunas partes, buscar algo en especial, etcétera.

## **Los textos narrativos**

Narrar es contar o relatar un hecho o suceso, habilidad que los niños tienen desde que aprenden a hablar. Seguramente es por eso que cuando llegan a la escuela es el texto narrativo el que les resulta más sencillo de comprender. Ya lo conocen de manera oral.

El alumno reconoce el orden de los acontecimientos; los personajes que ha creado y con los que, seguramente, se ha identificado; los hechos reales o ficticios que ha vivido y a los que también, gracias a la riqueza de su imaginación, está acostumbrado. En fin, todo en una narración es familiar para los niños.

¿Por qué entonces ha resultado tan complicado acercarlos en la escuela a la lectura de los textos narrativos si antes los conocían ya, e incluso los manejaban de manera natural? Tendríamos que ver la manera como los adultos los estamos acercando o alejando del texto literario, porque según Smith: “Aprender a leer es fácil para un niño... o cuando menos debiera serlo, de no ser por lo fácil que resulta al mismo tiempo para los adultos, aun para los bien intencionados, el dificultarles el aprendizaje de la lectura. op. cit.: 24.

¿En dónde está el error? ¿Lo podemos corregir? Es tan sencillo como entender que la enseñanza de la lectura literaria requiere de un tratamiento especial. Hablar de textos literarios es algo diferente porque sus fines nunca serán iguales a los de cualquier otro tipo de texto. Encontrarse con un texto literario significa

*leer para desarrollar la imaginación, para acercarse a otros mundos y culturas y reflexionar sobre ellos, para interpretar lo que el autor nos quiere decir, para encontrarnos a nosotros mismos en la obra literaria, para llegar a apreciarla en un acto realmente placentero (Maqueo, 2007: 253).*

Para lograr cambios significativos en el aprendizaje de la lectura es necesario que centremos la enseñanza no en el autor y el texto, sino en el lector y el texto como protagonistas del proceso. Acercar al lector directamente a la obra literaria, lograr que se interese por ella, la comprenda y empiece a disfrutar de la lectura, esto implica el desarrollo de su competencia literaria.

Muy diferente al anterior es el lector pasivo que se limita a recibir la información y que se le impone, privándolo del goce que produce dialogar con una obra literaria que le da lo que está buscando.

Considerar al alumno como el protagonista del proceso, el constructor del conocimiento, el elemento activo que interactúa con el texto, que le da vida aportando la parte que le toca (interés, imaginación, conocimientos previos) será hablar, más adelante, de un lector experimentado. El profesor, por su parte, cumple la función de guía, de “facilitador”, de conductor, también activo, siempre, en torno al alumno: “el centro de su actividad de enseñanza”. (Cfr. Maqueo: 82)

Se espera que los cambios que se han realizado en los Planes y programas de estudio (1993) de nivel básico sean el principio de la enseñanza de la literatura, para que, en breve, se pueda hablar de una competencia literaria, así como se habla de la competencia lingüística. Los cambios mencionados en la “Recreación literaria” se realizaron porque consideraron que

*Uno de los objetivos centrales de la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria es que los estudiantes se conviertan en lectores capaces y habituales. Ésta es una tarea ardua para cualquier persona, por ello la lectura es un contenido permanente en el programa de Español; desarrollar esta habilidad es uno de los propósitos del eje de lengua escrita, pero también de Recreación literaria (SEP, Libro para el maestro: 32).*

Maqueo cita a González Nieto, quien considera tres aspectos que se han dejado de lado en la lectura y que nos permitirían hablar precisamente de una competencia comunicativa literaria:

*contextualizar el texto en su momento cultural y las formas de pensar de esa época; reconocer las diferencias entre lo escrito y lo que subyace a ello y acercarse a las formas literarias, siempre y cuando tenga sentido; esto es que se hayan dado las anteriores (Citado por Maqueo 2007: 255).*

Hay otros autores que se han preocupado por definir la competencia literaria fuera de la competencia lingüística porque tiene que ver con el desarrollo de habilidades de procesos cognitivos y actitudes que le permiten ser considerada de manera independiente.

Una de las habilidades que se desarrolla en la escuela es la interpretación que resulta indispensable para acercarse al texto literario a través de los conocimientos previos, la experiencia de cada lector y la enseñanza de actitudes frente a la lectura, por ejemplo la sensibilidad y capacidad de reflexión.

Todo lector, sobre todo el inexperto, debe saber que en un texto narrativo existen dos estructuras. Una superficial (la anécdota), lo que el autor nos dice, integrada por palabras, frases, oraciones, cursivas, negritas, espacios, etcétera, y otra profunda que es en la que el autor transmite realmente lo que quiere decir: el tema o asunto

Para que el alumno pueda realizar la lectura profunda de un texto narrativo debe saber distinguir lo que el autor “quiere decir” de “lo que dice”.

Para ello es necesario enseñar al alumno a usar sus conocimientos previos acerca del tema, enriquecidos por la opinión de sus compañeros, y

reflexionar sobre la intención que tiene el autor al comunicarse y que no siempre es perceptible. De esta manera, conforme el alumno vaya leyendo buscará, todas las señales o pistas que el escritor le proporciona para llegar a la interpretación de la estructura profunda del texto.

Notemos que todo lo que hemos mencionado está relacionado en el proceso de la comprensión lectora: despertar los conocimientos previos con una discusión anterior a la lectura, una exposición, una proyección o película, etcétera. Esta es una actividad de contextualización que acerca al estudiante a la estructura profunda del texto. Después de la lectura, en el comentario, el mismo alumno notará que entre la estructura superficial y la estructura profunda del texto hay mucha diferencia.

Más adelante, conforme el lector adquiera experiencia lectora, esas actividades le permitirán contextualizar histórica y culturalmente obras cada vez más complejas y lejanas en el tiempo. Resultado esperado en este difícil proceso.

Mientras no sea un lector experimentado no se recomienda recargar al alumno con datos literarios que no lo ayudan como lector. Lo mejor es llevarlo al texto y darle los elementos necesarios para que después —en caso de que lo requiera— él mismo busque la información que le sea útil para completar la interpretación que el mismo texto demandará.

## **Texto expositivo**

En un texto expositivo no se habla de una forma característica de organizar la información, pero sí de cinco patrones de escritura. Los más comunes, que suelen utilizar los autores de un texto expositivo, son: descriptivo, agrupador, causal o de tipo causa-efecto, aclaratorio y comparativo.

- La estructura descriptiva no utiliza palabras clave que guíen al lector. Presenta ciertos detalles sobre un tema en particular, y es el lector el que debe anticipar el contenido en el texto. Ejemplo: “El aparato de Golgi es un organelo constituido por estructuras discoidales, en forma de sacos aplanados, amontonadas unas sobre otras en las cuales se forman las vesículas de secreción. Su función es variada, en su interior puede almacenar proteínas, las cuales son transportadas en el interior de las vesículas hacia los sitios de la célula donde se necesitan, o son expulsadas fuera de la célula hacia otras partes del organismo. Aísla del citoplasma las sustancias que son de desecho o que son tóxicas, es decir

intervienen en la excreción celular. En las células secretoras de los vegetales, por ejemplo, elabora azúcares, que son indispensables en la nutrición celular (García *et al.*1994:24).

En el texto agrupador el autor expone una serie de ideas y las enumera y relaciona entre sí. Encontramos aquí palabras clave como “en primer lugar”, “a continuación”, y “por último” para hacer notar la relación en los hechos. Ejemplo: “El primer conflicto que enfrentó el régimen de Díaz Ordaz no surgió de las clases trabajadoras como en años anteriores, sino de un sector de la clase media profesional, el de los médicos del ISSSTE—dentro de la burocracia del sistema—, donde el grupo de residentes e internos era el más explotado. Este grupo organizó un movimiento de protesta y amenazó con una huelga en caso de que sus condiciones económicas y laborales no mejorarán; en respuesta, los integrantes del movimiento fueron destituidos.

En seguida se formaron dos asociaciones de médicos, una radical y otra moderada, que siguieron en pie de lucha frente al gobierno, utilizando el recurso de huelga. Pero Díaz Ordaz no era un presidente dispuesto a ceder a presiones; se limitó a conceder algunos aumentos y beneficios adicionales, pero sin atender al total de las demandas. Por el contrario, utilizó como medio de presión a los sindicatos filiales al sistema, que acusaron de comunistas a los médicos inconformes, y se valió de la fuerza enviando un grupo de granaderos a desalojar el hospital ocupado por los huelguistas algunos de los cuales fueron arrestados. Finalmente, el movimiento médico tuvo que ceder; Díaz Ordaz había dejado en claro cuál sería la tónica de su gobierno (Delgado 2004:422).

- En los textos causales encontramos una secuencia de hechos que están agrupados por relaciones de causa-efecto. Las palabras clave son: “a causa de”, “porque”, “gracias a”, “la razón por la que”, etcétera. Ejemplo: “Las células vegetales se distinguen de las animales porque su membrana está rodeada por una pared celular, contienen cloroplastos en su citoplasma y sus vacuolas generalmente son más grandes” (García *et al.* op. cit.:24).
- El texto aclaratorio presenta una pregunta o un problema seguidos por una solución. “El problema es”, “la pregunta que surge es”, “una posible solución”, son las palabras clave. Ejemplo: “Una solución al problema que representa el uso del viento para generar energía eléctrica consiste en el uso de

aerogeneradores; éstos hasta ahora son costosos, pero en los países industrializados se emplean cada vez más, lo cual posiblemente reduzca los costos y permita en el futuro el uso generalizado de este tipo de energía que no contamina. (Tovar *et al.* 1999:168)

- El texto comparativo es el que lleva al lector a comparar hechos, situaciones o ideas para profundizar en la información. Las palabras clave son “a diferencia de”, “igual”, “distinto a”, “se parece a”, “lo mismo que”. Ejemplo: “La teoría de la evolución no se ha mantenido igual a la forma como fue propuesta por Darwin, sino que los nuevos estudios y descubrimientos han modificado la manera de entenderla y explicarla”( Limón *et al.* 1996:7)
- Es necesario tener conocimiento de estas estructuras de los textos expositivos porque son los que abundan en los libros de texto escolares para presentar información de todo tipo, y es importante que los alumnos conozcan dichas estructuras textuales para que las identifiquen y sepan qué estrategia pondrán en práctica para comprender el tema.

*Así, no se trata de enseñar que esto es una narración y aquello un texto comparativo, como de enseñar lo que caracteriza a cada uno de esos textos, mostrar las pistas que nos conducen a su mejor comprensión y, hacer consciente al lector de que puede utilizar las mismas claves que el autor usa para componer un significado, pero esta vez para interpretarlo (Solé, 2007: 74).*

Para comprender un texto informativo el lector tiene que realizar un esfuerzo mayor que para comprender un texto narrativo porque en el texto informativo se enfrenta a una estructura diferente en cada caso, y a una serie de hechos reales que tiene que ir relacionando, más que con su imaginación, con sus conocimientos previos. Esto lo lleva a una lectura más lenta y menos factible para realizar inferencias.

Por lo anterior, se insiste en que hay que ser sumamente cuidadosos con los textos que les proporcionamos a los alumnos. Cuidar que sean coherentes y estén bien escritos, así como que no rebasen las expectativas, conocimientos e intereses del alumno para que sus posibilidades de comprensión no disminuyan.

Para que el alumno pueda comprender un texto expositivo tiene que recurrir al uso de predicciones que sólo podrá hacer si logra relacionar la información

que recibe con la que tiene registrada en su teoría del mundo. Tiene que identificar claramente las ideas principales del texto y relacionarlas entre sí para poder concluir con la realización del resumen, contenido global del texto y prueba de que el texto fue comprendido.

Podemos hablar de diferentes tipos de lectura, en tanto que existen diferentes tipos de texto y de objetivos con los que se lee cada uno de ellos. Por ejemplo si hacemos referencia a la lectura en silencio encontramos cuatro formas diferentes de leer: extensiva, intensiva, rápida y superficial.

La lectura extensiva es la que realizamos por placer cuando leemos una novela o un ensayo, o queremos obtener alguna información de una circular, un informe, un volante. La rápida y superficial es la que hacemos cuando hojeamos un periódico o una revista para localizar alguna información. La lectura involuntaria es la que realizamos sin habérselo propuesto y sin ningún objetivo previo, como cuando vemos un anuncio publicitario o un cartel.

De manera que, dependiendo del texto que se lea, se producirá el tipo de lectura que se realiza. Eso le da variedad y agilidad al acto que llevamos a cabo y en el que ponemos en juego las habilidades que hemos desarrollado en el proceso de aprender a leer.

Cada día se avanza más en la investigación de los múltiples factores que debemos considerar en el proceso de la comprensión lectora gracias a quienes siguen investigando sobre ella como medio indispensable para la adquisición de conocimiento, y por lo tanto del avance del ser humano.

Ojalá entendamos que nuestra función no consiste sólo en saber y atesorar lo que cada día se conoce respecto de la lectura. Debemos poner en práctica, al servicio de nuestros alumnos lo que aprendemos.

## **CONCLUSIONES:**

Este informe académico se presenta en 11 capítulos, breves todos ellos, por la índole misma de esta clase de trabajo.

Los capítulos I y II, Introducción y justificación, como su título lo indican son reflexivos sobre la necesidad de actualizarme en mi labor docente, además de obtener el grado de licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas.

En el capítulo III se examinó el concepto de competencia comunicativa, desde el momento en que surge y hasta su adopción y expansión en diferentes campos del saber.

La adopción del enfoque comunicativo en la enseñanza del español es el asunto que se trata en el capítulo IV. Se revisan los postulados de diversos autores y se hace una reflexión sobre la nueva modalidad de enseñanza basada en habilidades y destrezas.

El capítulo V versa sobre la importancia de la comprensión de la lectura. Se revisan someramente algunos autores, Frank Smith, por ejemplo, cuyas aportaciones han contribuido a que los profesores veamos la lectura como un proceso cognitivo y adoptemos puntos de vista diferentes sobre su enseñanza.

El empleo de los conocimientos previos en la comprensión de los textos es el asunto que se trata en el capítulo VI. Reconocer lo anterior ha permitido dar un gran paso en el acercamiento a los textos.

Otro factor importante para la comprensión de un texto tiene que ver con el propósito con el que un lector se acerca a un texto. Este asunto se trata en el capítulo VII.

En el siguiente capítulo, el VIII, se reflexiona sobre una de las estrategias cognitivas, la inferencia, que desempeña un importante papel en la comprensión e interpretación de un texto.

Los capítulos IX y X tratan de la predicción y el resumen, otras estrategias para darle sentido a la lectura.

Por último, en el capítulo XI se revisan diversos factores que intervienen en la comprensión de la lectura (Características de los textos, Tema, Tipos de textos, etcétera). Todos ellos de importancia para la comprensión del texto.

Realizar este trabajo ha resultado de gran provecho para mi vida profesional porque me ha servido como actualización, y como incentivo para adoptar otra manera de trabajar que me facilita transmitirles a mis alumnos el gusto por la lectura, y proporcionarles los elementos que les permitan acceder al conocimiento a través de ella.

La reflexión sobre las estrategias de lectura ha despertado en mí la necesidad de seguir en contacto con diferentes autores y obras, que ofrezcan propuestas innovadoras para ayudar a los profesores al perfeccionamiento de la labor que desempeñan y así lograr que cada vez más lectores inexpertos dejen de serlo y comprendan lo que leen.

También entendí que mi función como profesora de Español es guiar a los alumnos y facilitar su aprendizaje, para que lleguen a ser lectores funcionales conscientes de que la lectura es la herramienta que les ha de servir toda su vida para adquirir conocimientos.

La materia de Español nos permite informarnos, conocer el mundo en el que vivimos, transmitir y fortalecer valores a los alumnos a través de la lectura de textos literarios o expositivos que les dan la oportunidad de encontrarse con diferentes culturas, lugares, situaciones, personajes y momentos reales o ficticios con los que el ser humano nutre su vida al identificarse con todo ello porque forma parte de lo que ha vivido.

Mi propósito siempre fue que los jóvenes disfrutaran la lectura, pero después de estudiar las estrategias de lectura sé que para disfrutar hay que entender primero lo que se lee. Hay que enseñar a los alumnos a que comprendan lo que leen y así conocerán también el placer de la lectura para aprender.

Pude comprobar ampliamente lo anterior, como ya mencioné, con la lectura de los cuentos del texto *Atrapados en la escuela*, todos los alumnos manifestaron la misma aceptación y gusto al leerlos. No recuerdo alguna otra ocasión en que sucediera algo así. Ahora eran los jóvenes quienes me pedían que continuáramos con la lectura.

Comentamos de manera grupal los cuentos que habíamos leído y gratamente sorprendida comprobé, a través de sus comentarios, que la comprensión había sido excelente. Mis alumnos leyeron, comprendieron y disfrutaron la lectura. Eso es lo que había pretendido por mucho tiempo. Definitivamente el resultado de nuestro trabajo es muy diferente antes y después de trabajar con las estrategias de lectura.

Como hacía tiempo que no me sentía tan satisfecha de mi trabajo, no me resta más que esperar que las adaptaciones realizadas en mi labor docente den como resultado jóvenes que gusten de la lectura la disfruten y con el tiempo, ya con las bases necesarias, lleguen a ser lectores experimentados, personas exitosas, buenos ciudadanos y mejores seres humanos.

## BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, David P., Joseph D. NOVAK y Helen HANESIAN. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* [1968], 2ª ed., México, Trillas, 1983.

BORDA Crespo, M. Isabel. *Cómo iniciar a la lectura*, Málaga, Arguval, 2006. (Col. Educa hoy, 1)

CANALE, Michael. “*De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*” en M. Llobera, *et al. op. cit.*: 63-82.

CASSANY, Daniel, *et al. Enseñar lengua*. Barcelona. Graó, 2005 (Serie Lengua, 117).

COOPER, James M. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor, 1990 (Col. Aprendizaje, LXXIII).

DELGADO Cantú de Gloria M. *Historia de México. Legado histórico y pasado reciente*. México, Pearson Educación. 2004.

ESCALANTE, Beatriz y José Luis MORALES (comps.), *Atrapados en la escuela*, México, Selector 2000.

GARVIN L. Paul y Yolanda LASTRA de SUÁREZ. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, UNAM, Instituto de investigaciones Antropológicas, 1974 (Lecturas universitarias, 20).

HYMES, Dell. “*Hacia etnografías de la comunicación*” (1964) en Paul L. Garvin y Yolanda Lastra de Suárez, *op. cit.*: 48-89.

\_\_\_\_ “*Acerca de la competencia comunicativa*” [1972] en M. Llobera *et al.*, *op. cit.*: 27-46.

JACOB, Esther. *¿Cómo formar lectores? Promoción cultural y literatura infantil*, Troquel Educación. Buenos Aires, 1999.

GARCIA Barrera, Pedro *et al. Naturaleza y Biología 2*. México, Ediciones Pedagógicas, 1994.

GARCIA MADRUGA, Juan A. *et al.* *Comprensión lectora y memoria operativa Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona, Paidós, 1999 (Temas de Psicología, 7).

GARDUÑO, Sonia Araceli. *La lectura y los adolescentes*. México, UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 1996 (Serie: Monografías, 20).

LIMÓN Orozco, Saúl *et al.* *Biología 1*. México, Ediciones Castillo, 1996.

LLOBERA *et al.* *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 1995.

LOMAS, Carlos y Andrés OSORO (comps.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993 (Papeles de pedagogía, 14).

\_\_\_\_ *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. 1 Barcelona, Paidós, 1993 (Papeles de Pedagogía, 38).

MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. Limusa-UNAM. México, 2007.

NÚÑEZ ANG, Eugenio. *Didáctica de la lectura eficiente*, México, Universidad Nacional del Estado de México, 1999.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 21<sup>a</sup> ed., Madrid, Espasa Calpe, 2001

SEP, Español. *Libro para el maestro*. Educación secundaria. México, SEP, 1997.

\_\_\_\_ Educación básica. Secundaria. *Programas de Español 2006*.

SMITH, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, Visor, 2007 (Col. Aprendizaje, LXII).

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*, ICE/Graó, 1992 (Materiales para la innovación educativa 5).

TOVAR Martínez, Ma. Eugenia y Ana Ma. Sánchez Velázquez. *Biología 1*. México, Nuevo México, 1999.

VAN DIJK, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo XXI, 1980.

VILA, Ignasi. “*Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística*” en Carlos Lomas y Andrés Osoro (comps.), *op cit.*: 31-34

WIDDOWSON, H.G., “*Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla*” en M. Llobera *et al.*, *op. cit.*: 83-90.