



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CAMPO DE CONOCIMIENTO DE ESPAÑOL

LA IMAGEN MENTAL COMO ESTRATEGIA COGNITIVA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS

NARRATIVOS

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(CAMPO DE CONOCIMIENTO DE ESPAÑOL)

PRESENTA:

LIC. CLAUDIA CANSECO ROSAS

ASESORA DE TESIS: DRA. LILIÁN CAMACHO MORFÍN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COTUTORA) DE TESIS: MTRA. ROSA MARÍA SANDOVAL MONTAÑO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COMITÉ TUTOR: DRA. MARCELA PALMA BASUALDO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COMITÉ TUTOR: DRA. MA. DEL CARMEN ALEJANDRA VIGUERAS ÁVILA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

TUTOR(A) INVITADO: MTRO. RENÉ FEDERICO CUÉLLAR SERRANO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

MÉXICO, D.F. FEBRERO, 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. OBJETIVOS.....	7
4. LA COMPRESIÓN LECTORA.....	8
4.1 CONCEPTOS.....	9
4.2 ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA REVISADAS.....	10
4.3 ESTRATEGIAS SOBRE LOS PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN LA COMPRESIÓN.....	17
4.4 PROCESOS COGNITIVOS QUE SE REALIZAN AL LEER.....	22
4.4.1. ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCION DEL PROCESO SEMÁNTICO.....	25
4.5 LAS IMÁGENES MENTALES EN EL PROCESO COGNITIVO LECTOR.....	27
5. DEL TEXTO A LA IMAGEN INTERIOR.....	32
5.1 LAS IMÁGENES MENTALES: REPRESENTACIONES ANALÓGICAS.....	32
5.2 ¿CÓMO CREAR UNA IMAGEN MENTAL? EL INTERTEXTO LECTOR.....	42
5.3 REPRESENTAR LAS IMÁGENES MENTALES GENERADAS DURANTE EL PROCESO COGNITIVO LECTOR.....	48
6. EL CUENTO Y SU APORTE A LAS IMÁGENES MENTALES.....	50
6.1 PARTICULARIDADES DEL CUENTO.....	50
6.2 LA CORRRIENTE LITERARIA DE LOS ESCRITORES MEXICANOS DE MEDIO SIGLO: INÉS ARREDONDO.....	53
6.3 TEMÁTICAS EN LOS CUENTOS DE INÉS ARREDONDO.....	55
6.4 LA DIDÁCTICA DE LOS CUENTOS.....	57
7. ESTRATEGIA COGNITIVA DEL USO DE IMÁGENES MENTALES PARA LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS.....	63
7.1 PARTICIPANTES DEL ESTUDIO.....	66
7.2 SECUENCIA DIDÁCTICA.....	66

7.2.1. MOMENTO: ESTRATEGIAS PREINSTRUCCIONALES.....	68
7.2.2. MOMENTO: ESTRATEGIAS COINSTRUCCIONALES.....	68
7.2.3 ESTRATEGIAS POSINSTRUCCIONALES	77
7. 3 LIMITANTES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	78
7.4 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA	79
8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	81
9. CONCLUSIÓN.....	89
10. Bibliografía	94
11. ANEXOS	103

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué nos permite aproximarnos a la literatura y disfrutar no simplemente de una expresión artística, sino poder acercarnos a lo que el autor pretende decir?¹ Para este primer acercamiento a la literatura es importante mencionar que el disfrute estético no podría lograrse si no tuviéramos en cuenta que el objetivo fundamental de la lectura es comprender².

Todos los lectores, en definitiva, poseen habilidades como la percepción, la imaginación y el lenguaje que le permitirán llegar a un significado del texto a partir de sus conocimientos previos y la visión que tengan del mundo.

Las investigaciones en cuanto a las necesidades de la educación actual apoyan la idea de que debe hacerse del conocimiento un objeto de conocimiento y que es necesario estudiar las características cerebrales, mentales y culturales del ser humano que permitan un mayor inteligencia (Morin, 2001). Damasio (1999) afirma que la base neurológica del conocimiento depende de la formación de imágenes mentales. Además, explica que estas se originan como respuestas internas o externas del organismo; es decir mediante la interacción de conocimientos previos y de nueva información. Esta interacción con la nueva información dará lugar a la comprensión.

En la actualidad, uno de los intereses de la psicología cognitiva, radica en la representación que se le puede dar a las funciones psicológicas superiores como lo son: la percepción, la comprensión, la memoria, el pensamiento y la solución de problemas.

¹ En la actualidad el interés por la comprensión lectora ha sido objeto de diversas disciplinas tales como la estética de la recepción y su intertexto lector, la hermenéutica y su *phronesis* como modelo de la interpretación (Beuchot, 2008) y la psicología cognitiva mediante la identificación de los diferentes procesos cognitivos en las fases del proceso de la comprensión lectora.

² Véase Eugenio Núñez, "Comprensión de la lectura", en *Didáctica de la lectura eficiente*. México: UAEM, 2002.

Este estudio propone una estrategia para que los alumnos de Nivel Medio Superior mejoren su comprensión lectora a partir del uso de las imágenes mentales que han formado al resignificar o decodificar la información que les proporciona el leer textos, en particular los de tipo narrativo.

A partir del desarrollo de una estrategia de tipo cognitivo se pretende que los alumnos fortalezcan procesos psicológicos superiores como son la comprensión y la representación del conocimiento haciendo uso de las imágenes mentales, las cuales son resultado de un proceso de interacción del conocimiento del mundo almacenado en la memoria del lector y la información que les proporcionan los textos narrativos, en particular, el cuento.

El siguiente trabajo está organizado en diferentes capítulos con la intención de establecer el marco teórico y construir una secuencia didáctica que haga uso de las imágenes mentales a fin de facilitar la comprensión lectora en los alumnos de nivel medio superior.

En el primer capítulo se describe la importancia de la comprensión lectora en la construcción y transmisión del conocimiento, además de ofrecer una definición desde el punto de vista de la psicología cognitiva donde se mencionan las diferentes actividades mentales que se ponen en juego durante el proceso de la comprensión lectora.

En el segundo capítulo se revisan las investigaciones en el campo de las imágenes mentales y sus implicaciones en la comprensión lectora. En ella, varios autores manifiestan que esta capacidad cognitiva es resultado de las visualizaciones durante la lectura a partir de los conocimientos previos de los alumnos y son un medio para construir significados.

En el tercer capítulo se caracteriza al cuento y sus posibilidades que permiten generar imágenes mentales. Además se define la corriente literaria a la que pertenece Inés Arredondo, autora del cuento *Orfandad* que fue estudiado durante la estrategia de intervención. Para concluir el capítulo se hace un análisis de la función de la didáctica y sus implicaciones en la enseñanza de los cuentos.

En el cuarto capítulo se describe la secuencia didáctica aplicada a los alumnos del grupo 618 de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria Núm. 2 “Erasmus Catellanos Quinto”. La estrategia propuesta está basada en el momento de uso y de representación, así como su intervención en el proceso semántico de la comprensión lectora.

Finalmente, en el quinto capítulo, se hace una reflexión sobre la forma en que incidió la creación de imágenes mentales para mejorar la comprensión lectora de los alumnos, así como el análisis de los resultados del cuestionario aplicado al finalizar la estrategia.

2. JUSTIFICACIÓN

En mi formación y experiencia como profesora me he percatado de la importancia del uso del lenguaje tanto oral como escrito y que ambos están vinculados con procesos cognitivos complejos. En cuanto a la comprensión lectora puedo argumentar que en el perfil de egreso de los actuales planes y programas de estudio del Nivel Medio Superior de la UNAM se hace hincapié en la importancia de incrementar el disfrute y la comprensión de textos literarios, sin embargo es importante reconocer que las estadísticas de evaluación en México arrojan resultados no favorables en cuanto a la comprensión lectora. De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), México ocupa el lugar 48 entre los 66 países de la OCDE en comprensión y análisis de lectura y que los “niveles de desempeño” que utilizan la prueba PISA y Excale indican que a nivel nacional el 21% de los estudiantes de Educación Media Superior se encuentran debajo del nivel 2 de desempeño en lectura, mismo que representa el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad actual. Esto indica que es necesario diseñar estrategias de enseñanza de enseñanza y de aprendizaje que estén en función de favorecer la comprensión de textos.

3. OBJETIVOS

GENERAL

- Que los alumnos de Nivel Medio Superior, mediante el uso de *imágenes mentales*, mejoren su comprensión lectora y utilicen la información obtenida en diferentes niveles de complejidad como el análisis, síntesis y extracción de lo esencial del texto.

ESPECÍFICOS

- Usar las imágenes mentales para recuperar y representar la información del texto narrativo (cuento).
- Utilizar formas alternativas de construir significados mediante dibujos, fotografías, collages o representaciones teatrales para poder acceder a la comprensión lectora de textos narrativos.

SUPUESTO TEÓRICO

Si durante la interpretación de la información se generan imágenes mentales producto de los conocimientos almacenados del lector y la información del texto, entonces, fomentar el uso de más imágenes mentales puede ser una vía para fortalecer la comprensión lectora.

4. LA COMPRENSIÓN LECTORA

Son muchos los estudios que se han interesado en dos productos de la cultura: la lectura y la escritura (Domínguez, 1992). El interés en estas dos disciplinas radica en que son fundamentales para la comunicación y que además son una herramienta para la construcción y transmisión de conocimientos. Esta adquisición de conocimientos es importante para poder formarse una opinión, razonar, analizar o comunicar alguna idea y así participar en sociedad.

Durante los últimos años, la comprensión lectora, se ha convertido en un tema de discusión e investigación debido a los resultados que arrojan las evaluaciones nacionales e internacionales. De acuerdo al proyecto PISA (Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes) donde los participantes son jóvenes de 15 años de edad que está concluyendo su educación básica (obligatoria) y representan en la mayoría de los casos, a los alumnos que van a ingresar al nivel medio superior, se arrojan los siguientes resultados: los estudiantes evaluados se encuentran en un nivel 2 de desempeño con referencia a 5 que es el nivel máximo y que se caracteriza por evaluar los siguientes conocimientos y destrezas:

- Manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados.
- Inferir la información que es relevante para contestar el reactivo.
- Evaluar críticamente y establecer hipótesis.
- Recurrir a conocimientos especializados.
- Incluir conceptos que pueden ser contrarios a las expectativas.

Todo ello representa un reto a los docentes (generalmente); ya que los alumnos aunque poseen diferentes capacidades y características, por sí solos no desarrollan esta habilidad. Algunos autores afirman que una correcta intervención en la enseñanza de la lectura y en los procesos que intervienen en ella

determinará el éxito escolar (Frade, 2009; Howe, 2000 y Gutierrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012). Por ello, podría decirse que la lectura es la uno de los aprendizajes más importante en la escuela que permitirán al alumno tener éxito en la misma y fuera de ella. Es así, como el diseño de estrategias que permitan la comprensión lectora debe ser una prioridad para los profesores, no en sí mismo por objeto o finalidad sino porque posee una triple importancia como menciona Solé (2001):

- Objeto de conocimiento para poder comprender lo que se lee.
- Instrumento para el aprendizaje (buscar información, tratarla, resumirla, etc.).
- Disfrutar mediante la lectura.

4.1 CONCEPTOS

En la revisión de la literatura, la comprensión lectora es definida de manera general como: un proceso a través del cual el lector construye el significado de un texto (Solé, 2002; Hernández, 1991; González, 2007; Núñez, 2002; Frade, 2009) pero ¿de qué manera puede accederse a ese significado? Estudios actuales en psicología educativa afirman que es necesario comprender cómo interviene el cerebro en el proceso lector y entender las actividades mentales o procesos del pensamiento mientras se lee. Por ello, se revisaron varios conceptos que además hacen hincapié en dichas actividades cognitivas que permiten acceder al significado.

Autores como Frade (2009) mencionan que es particularmente importante para el aprendizaje, llevar a cabo un proceso de interacción con el texto y que para ello, en el cerebro, se realizan actividades como la sensación, la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento y la actuación que permiten al lector acceder a sus conocimientos previos. Es así, como a partir de las experiencias acumuladas, el lector construye el significado del texto (Rosenblatt, 1978 citado por Gutiérrez, 2012); Johnston, 1989; Muñoz, 2007; Solé, 2002; León, 2012).

Es por ello importante, elaborar un modelo o estrategia integradora que considere los procesos cognitivos implicados en la construcción del significado del texto; sin embargo, son muy pocas las que consideran a las imágenes mentales para facilitar la comprensión de textos.

Con la revisión de la bibliografía se pudo identificar que una gran parte de las estrategias no consideran todos los aspectos involucrados en el proceso de comprensión lectora y más bien se ocupan en fortalecer de forma independiente alguno de los aspectos involucrados en la comprensión de un texto.

La mayoría de las estrategias de comprensión lectora publicadas y referidas en los libros especializados de este campo frecuentemente consideran algunos de los siguientes aspectos:

- Los conocimientos previos del lector.
- Las habilidades y destrezas para ejecutar alguna acción.
- Los procesamientos de tipo cognitivo y metacognitivo.
- El tipo de texto.

De esta forma proponen una secuencia de actividades que permiten revisar y leer un texto para posteriormente poder contestar una serie de preguntas, sin embargo no fortalecen todas las actividades mentales o procesos del pensamiento que se llevan a cabo mientras se lee, aunque muchas de ellas manifiestan su interés en lo cognitivo y lo metacognitivo. A continuación se caracteriza a las estrategias de comprensión lectora revisadas.

4.2 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA REVISADAS

ESTRATEGIAS BASADAS EN EL TEXTO

En los años setentas, los estudios de la comprensión lectora estaban centrados en el hecho de que este era resultado de la decodificación y que sí el lector era capaz de realizar esta actividad era por lo tanto capaz de comprender. Este tipo de estrategias ve a la lectura como un proceso de traducción de códigos. Autores como Hernández (1991) también lo llaman decodificación grafofónica o del significante. Ésta se entiende como el intercambio del código gráfico (grafema) al código fónico (fonema); sin embargo el autor no descarta que éste también sea un proceso que integra el acto de la lectura.

ESTRATEGIAS SOBRE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO

Sabemos que existen diferentes tipos de texto y por ello se presta atención a sus elementos característicos y esto es una condición para que el lector pueda interpretar el texto.

ESTRATEGIA SOBRE LOS PROCESOS IMPLICADOS EN LA COMPRENSIÓN

Este tipo de estrategias es resultado de las aportaciones de la psicología y radican en cómo resolver el problema pedagógico del aprendizaje de la lectura y el entender los procesos propios del pensamiento y por lo tanto es de interés de la psicología cognoscitiva (Hernández, 1991). Además esta estrategia asume la importancia de los conocimientos previos y la disposición del lector.

ESTRATEGIAS DE INSTRUCCIÓN DIRECTA

Estas estrategias están basadas más bien en el papel fundamental que tiene el profesor en su enseñanza. Gutierrez-Braojos & Salmerón Pérez (2012) mencionan que el profesor tiene la función de modelo que los alumnos observan, analizan y comprenden para que más tarde ellos se cuestionen sobre qué, cómo, cuándo y por qué usar las estrategias.

Se trata de habilidades que se pueden entrenar por separado (Baumann, 1990).

ESTRATEGIAS DE METACOMPREENSIÓN

Autointerrogarse, estudios de SQ3R (Robinson, 1971 citado por Meyer, 2002).

La primera actividad corresponde a la Inspección (survey), es decir, inspeccionar las partes que integran el texto antes de empezar a leerlo para tener un panorama del mismo.

La segunda actividad corresponde a preguntarse (question) y para ello se pueden formular preguntas para cada subapartado o unidad del texto con la finalidad de relacionar el tema con lo que se conoce.

El tercer momento corresponde a leer (read) La primera " R " en el SQ3R, la propuesta es leer para tratar de responder a las preguntas que se formularon.

R2 significa repite (recite) hay que leer un fragmento del texto, detenerse y repetirlo para responder a las preguntas. Se puede en ese momento hacer un resumen de los que se leyó o expresarlo con las propias palabras.

R3 corresponde a revisión (review). Al finalizar la lectura se sugiere revisar nuevamente el texto así como las notas elaboradas.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA RECÍPROCA

Se trata de la participación de un miembro activo de un grupo implicado en la elaboración del significado (Palincsar y Brown, 1984 citado por Pinzás, 2003). En ella, el profesor presenta a los alumnos un modelo de lectura que consiste en cuatro procedimientos, todo ello con la intención de ir delegando esas mismas responsabilidades a sus alumnos. Estos cuatro pasos están constituidos por:

1. Hacer una lectura del texto y recapitular lo leído a manera de resumen, donde todos estén de acuerdo.
2. Solicitar a los alumnos aclaraciones o explicaciones de lo que no es entendible en el texto.
3. Formular preguntas sobre el texto con la finalidad de autocuestionarse.
4. Establecer predicciones sobre lo que falta por leer, construidas por la interpretación de lo que ya se leyó y las experiencias o conocimientos previos del lector. De esta forma se inicia nuevamente el ciclo a cargo de otro moderador. La finalidad primordial de esta estrategia es que el alumno se responsabilice y controle su comprensión.

ESTRATEGIAS O MODELOS INTERACTIVOS

Cabe señalar que autores como Block y Presley (2007, citado por Gutierrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012) mencionan que las estrategias de tipo metacognitivo pueden clasificarse en tres momentos: Antes, durante y después de la lectura. Solé (2002) es una autora que propone también este tipo de estrategia. Esta autora también expresa que la comprensión es producto de la interacción entre los conocimientos previos que aporta el lector y la información que proporciona el texto escrito. La autora sugiere el siguiente proceso:

> Una primera secuencia de actividades que se proponen es la actualización de los conocimientos previos del lector para hacer referencia al contenido del que va a tratar en el texto (Solé, Estrategias de lectura, 2002).

> Considerar los objetivos que perseguirá la lectura es alcanzar, de alguna forma, el nivel de comprensión que se espera.

> Formular y verificar hipótesis; así como elaborar predicciones que permitan ir comprobando nuestras expectativas sobre lo que leemos, esto dará lugar a detenernos cuando algo salga de ese orden. Leer no es simplemente repetir un

texto; sino enseñar a los lectores a preguntarse ¿qué pasará después? considerando elementos como la aparición de personajes, el cambio en los sucesos y el uso de marcas gráficas como el título, los subtítulos, el cambio de letra, etc. para ello quien dirija la lectura tendrá que intervenir para provocar las predicciones y de esta forma lograr que los lectores le atribuyan significado.

> Utilizar diferentes estrategias para comprender el significado de una palabra tal como releer el contexto en el que se encuentra la palabra, ignorar el error y verificar que más adelante se resuelve a través de más información que proporcione el texto, preguntar a un amigo, consultar el diccionario, etc., esto ayuda a que el alumno auto regule su aprendizaje.

ESTRATEGIAS CERCANAS AL MODELO DE IMÁGENES MENTALES

Las estrategias, en un primer momento fueron término utilizado en el medio militar; sin embargo, las estrategias de enseñanza es para autores como Díaz Barriga (2002) y Parra (2003) hablar de medios o recursos flexibles que utiliza el profesor para lograr aprendizajes significativos. Además, de mencionar que deben considerarse cinco puntos esenciales:

1. Características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, etc.)
2. Dominio del conocimiento y del contenido curricular que se va a abordar.
3. Meta que se desea lograr y conocimiento de las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para lograrlo.
4. Supervisar las estrategias de enseñanza empleadas, así como el progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. La intersubjetividad creada con los alumnos.

Este primer aspecto sobre las estrategias ofrece cinco condiciones que deben considerarse para elaborarlas y hace evidente lo importante de considerar las actividades cognitivas que lleva a cabo el lector.

Las estrategias cognitivas son consideradas como procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente para construir una representación mental del texto escrito (Dolé, et al, 2009, citado por Gutierrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012). Estudios actuales mencionan que esta representación mental se consigue a partir de diferentes niveles de procesamiento de la información, como es el caso de la propuesta de van Dijk y Kintsch (1983, citado por Escoriza, 2006) sobre la teoría de la decodificación dual.

Con respecto a los modelos cercanos de estrategias cognitivas, Isabel Solé (2002) propone dos tipos de estrategias, aquellas encaminadas a utilizar nuestras habilidades y destrezas para ejecutar alguna acción, mismas que ella llama microestrategias. También hace referencia a aquellos procesos mediante los cuales regulamos, planificamos y controlamos nuestro propio aprendizaje, es decir aquellos que están relacionados con nuestros complejos procesos cognitivos y metacognitivos a los cuales nombra como macroestrategias. Para esta autora son importantes aquellas estrategias que consideran estos procesos ya que la comprensión lectora debe estar guiada por objetivos, una respectiva planificación y la evaluación de la misma.

Cuando estos procesos son autoregulados por los lectores podemos decir que entran en juego estrategias de tipo metacognitivo. La metacognición es el conocimiento sobre el propio conocimiento y el control sobre los procesos cognitivos (Flavell, 1984). En el caso de la comprensión lectora, estos procesos de regulación están dados por la planificación de la lectura, los objetivos, la supervisión y la evaluación de la comprensión (Gutierrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012).

Las estrategias metacognitivas de acuerdo a la propuesta de Block y Pressley (2007, citado por Gutierrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012) pueden clasificarse de acuerdo al momento de uso: antes, durante y después de la lectura.

Palincsar y Brown (1984, citado por Solé, 1998) mencionan que son fundamentales tres condiciones para las estrategias de comprensión lectora y a continuación se mencionan:

1. Los conocimientos previos que el lector tenga con respecto al texto.
2. La coherencia, cohesión y estructura clara e identificable.
3. El uso de estrategias que regulen la comprensión lectora.

En esta última condición, cabe mencionar que muchos lectores expertos son inconscientes de las estrategias que utilizan para poder comprender un texto y que sólo las hacen presentes cuando tienen alguna dificultad, ello lo podemos constatar cuando en la lectura nos encontramos con alguna dificultad como no encontrar coherencia o sentido a lo que leemos o que nuestras predicciones al leer no sean satisfechas.

A partir de esta revisión, se puede deducir que la estrategia de comprensión lectora que propone Solé (1998 y 2002) presupone la importancia de la actividad cognitiva del alumno, sin embargo la definición que ofrece Dolé, et al, (2009 citado por Gutierrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012) desatiende la construcción de una representación mental del texto escrito, es decir, a las imágenes metales.

Ante esta observación, proponer el uso de estrategias cognitivas, entendido como la construcción de una representación mental, es un modelo de enseñanza que pretende facilitar a los alumnos comprender un texto desde su propio procesamiento de la información y el uso de sus facultades mentales. Considerar a las imágenes mentales como una forma de representar la información es un modo de facilitar que los alumnos construyan el significado del texto, entendido

como el concepto de comprensión lectora (Solé, 2002; Hernández, 1991; González, 2007; Núñez, 2002; Frade, 2009).

Finalmente, la estrategia cognitiva para la comprensión lectora a partir de las imágenes mentales, considerará los conocimientos previos de los alumnos como punto principal, algo que toma en consideración la estrategia de Solé (2002), o lo que en psicología cognitiva llamarían las percepciones, es decir la amplia gama de conocimientos que los lectores poseen para poder atribuirle significado a lo que se está leyendo en un texto (Frade, 2002).

4.3 ESTRATEGIAS SOBRE LOS PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN LA COMPRESIÓN.

Hace dos décadas la psicología cognitiva se ha interesado por la comprensión del discurso ya sea oral o escrito y por ello se han desarrollado varios modelos teóricos que han propuesto como base fundamental lo importante de los conocimientos previos del lector, la realización de inferencias y la construcción de representaciones mentales. Cairney (1992); Gómez (2008); Peronard (2008); Frade (2009) mencionan que todos tenemos la necesidad de encontrar sentido a lo que percibimos basándonos en lo que ya sabemos y cuando encontramos coincidencias entre ambas adquiere sentido lo que observamos. Para comprender un texto no es sólo importante aplicar las competencias lingüísticas respectivas. Para darle sentido a un texto se debe reconocer la realidad a la cual el texto se refiere, recurriendo para ello a los esquemas mentales previos, es decir, a aquella parte de nuestro conocimiento almacenado en la memoria que nos dice la relación con el mundo, la cultura y el tema tratado en el texto. Estos modelos proponen que la comprensión lectora persigue dar significado al texto y que tal actividad es resultado de un proceso constructivo en el que la información del texto se une a la información almacenada en la memoria del lector.

Construir el significado del texto no podría ser entendido sin el proceso cognitivo que se lleva a cabo en el lector como la decodificación de las palabras, el análisis sintáctico, el acceso al léxico, la construcción de distintas representaciones mentales no sólo lingüísticas; sino visuales (Paivio, 1971; 1986; 1991)³, las inferencias del lector producto de sus conocimientos previos y las actividades que se le solicitan posteriores a la lectura como elaborar resúmenes, argumentar o responder preguntas.

En cuanto a la lectura, esta comienza con la percepción del conjunto de letras que integran las palabras o su reconocimiento como símbolos, lo más importante es comprender el sentido del texto. Smith, (1989) y Elkonin (citado por Núñez, 2002, p. 13) definen que la lectura, más allá de la comprensión de las palabras, es la reconstrucción de las formas sonoras del texto. Éste puede ser considerado un primer estadio del proceso de lectura. Otros autores definen la lectura como “la interacción que un lector establece con un texto” (Johnston, 1989).

El primer estadio sobre la lectura tiene que ver con un nivel de habilidades perceptivas que se adquieren durante los primeros años de vida y el desarrollo simultáneo de procesos tales como la percepción, la discriminación, la memoria y la precisión visual que involucra la habilidad para seguir la línea del texto (Núñez, 2002).

Autores como Smith (1989) y Jiménez (2008) mencionan que la habilidad de leer no sólo exige habilidades para procesar información grafémica y fónica de las palabras sino que es importante extraer la información sintáctica y semántica. Además expresa que el dominio de la lectura implica el uso de dos elementos:

³ TEORÍA DE LA CODIFICACIÓN DUAL propone dos sistemas mentales separados. SISTEMA VERBAL: útil en representar y procesar el lenguaje. SISTEMA NO VERBAL: procesa la información sobre objetos no lingüísticos y sucesos, este último también conocido como el sistema de formación de imágenes (imagery system) ya que las genera y analiza derivado de los sentidos, estos sistemas están separados pero conectados.

1. Información visual; proveniente de procesos sensoriales y del conocimiento de los grafemas y fonemas.
2. Información no visual; proveniente de procesos mentales superiores como la memoria, el razonamiento, la experiencia y los conocimientos previos.

Ya algunos autores como Johnston (1989) compartieron la postura teórica de que la comprensión lectora debe de entenderse como un producto y un proceso; ya que algunos enfoques mencionaban que la comprensión lectora era *producto* de la interacción entre el lector y el texto y que el conocimiento adquirido se almacenaba en la memoria con respecto a la aplicación de evaluaciones; sin embargo, se desatendía el *proceso* para llegar a la comprensión. Carroll (1971, citado por Johnston, 1989), por el contrario, mencionaba que estaba involucrada una memoria inmediata en cuanto se recibía la información y existía la posibilidad de que en las pruebas se estuvieran midiendo los procesos de la memoria en lugar o junto con los procesos de la comprensión.

Por su parte, autores como Royer y Cunningham (1978, citado por Johnston, 1989) comparten la postura de que los procesos de comprensión y los procesos de memoria están entrelazados y afirman que los mensajes que son comprendidos son retenidos mejor en la memoria.

Frade (2009 b) menciona que cuando las personas aprenden hay un proceso de interacción con el mundo y que el cerebro lleva a cabo distintas actividades. Durante la lectura, expresa, el lector entra en contacto con el texto y hay un proceso de interacción con la información que él posee y la nueva información que le proporciona el texto; además de realizarse el siguiente proceso:

1. Sensación. El cerebro es receptor de diferentes sensaciones a través de los sentidos, estas sensaciones son producto de la información física del medio externo que es enviada a través de impulsos nerviosos al sistema

nervioso central. A este primer proceso se le puede considerar como la mera reproducción de las letras tal como son recibidas por el ojo del lector.

2. Percepción. Es la interpretación de la sensación y lo que permite hacer una diferenciación entre los distintos estímulos percibidos por el medio y por lo tanto, discriminar las cualidades que evocan las distintas sensaciones, es decir ¿por qué sabemos qué sentimos frío? Y por lo tanto, el lector, pueda percibir la diferencia entre las letras y discriminar la diferencia entre las mismas.

3. Atención. Es la elección de un estímulo que se ha percibido para concentrarse en él y lo que permite al lector poner atención en la decodificación de las letras, obtener el significado y relacionar lo que va leyendo con lo anterior.

4. Memoria. Es el almacenamiento de información en el cerebro y lo que permite identificar ciertos estímulos. Sin embargo, además de almacenar información sobre algún objeto también guarda información sobre su función y cómo opera. Durante el proceso lector, la memoria se utiliza en distintos momentos: recordar cada letra, palabra, encontrar su significado, recordar lo que se leyó anteriormente y darle sentido a lo que se lee.

5. Pensamiento. Cuando se ha analizado y sintetizado la información se toma una decisión al respecto ya sea resolver un problema, crear algo, evaluar y planear a partir de la información. Durante la lectura, el lector es capaz de obtener inferencias con respecto al texto, construir significados, llevar a cabo representaciones mentales de lo leído (interpretar) y elaborar nuevos aprendizajes.

6. Actuación. Es poner en práctica el pensamiento generado, producto de la planeación, ejecución y evaluación. En el proceso lector implicaría que el lector de manera inmediata realizara lo que le solicita la lectura y que aplicara a su vida lo aprendido.

El proceso anterior tiene un carácter neuropsicológico, es decir, que nuestro cerebro realiza todas estas actividades con una dinámica propia; las mismas que conducirán a una conducta determinada. Esto es producto de la relación que actualmente se ha establecido entre ciertos procesos de aprendizaje y el cerebro. Para ello, los últimos enfoques en comprensión lectora, consideran primordial entender el proceso cognitivo del lector con respecto al texto.

Al leer, la evocación sonora de las palabras se puede asociar con imágenes (representaciones internas). Núñez al respecto menciona: “Comprender que un signo y su sonido correspondiente representan un objeto o una idea y que estos signos en contacto con otros pueden variar su significación”. (Núñez, 2002, p. 16). Pero no en todos los casos es necesaria esta sonorización, ya que podemos comprender, por ejemplo, si estamos en un restaurante, que no se puede fumar debido a que hay una señalización de prohibido. Es así como la habilidad para percibir y reconocer un signo implica habilidades de carácter semántico y por lo tanto darán lugar a atribuir un significado al texto.

Esta interacción entre habilidades perceptivas y semánticas refleja un primer conocimiento a nivel sensorial y un acercamiento a lo que el autor trata de expresar en determinados textos, es decir, un nivel mayor de comprensión. El proceso de lectura debe comprender el reconocimiento de los signos que nombran objetos e ideas en el texto a partir de las imágenes internas y la información sintáctica, semántica y pragmática. Esto permitirá al lector alcanzar los propósitos de la lectura tales como el estudio, la retención, la evaluación, la extrapolación en la vida cotidiana y el disfrute estético.

Hay que reflexionar sobre el hecho de que la simple comunicación verbal presupone complejos procesos cognitivos, sin embargo, la importancia en este trabajo está dada por las dificultades que presupone la comprensión de textos del tipo narrativo, particularmente los cuentos. Es por ello que diferentes autores manifiestan que tanto el lenguaje oral como escrito implican procesos cognitivos de gran complejidad que exigen la intervención de estímulos acústicos en la oralidad y visuales en la lectura; así como la asociación de experiencias y conocimientos previos.

Es por ello importante propiciar en los alumnos imágenes mentales y que al representarlas argumenten sobre las mismas, todo ello pretende ser una vía para mejorar la comprensión de textos.

4.4 PROCESOS COGNITIVOS QUE SE REALIZAN AL LEER.

Con la revisión de varios autores (Smith, 1989; Núñez, 2002; Cubo de Severino, 2008; Frade, 2009 y Solá, 2011) sobre los procesos cognitivos en la comprensión lectora los cuales van desde la identificación de las letras, el procesamiento de los signos lingüísticos a los que se les otorga un significado, la inferencia de la información proporcionada por el texto (gracias al conocimiento almacenado en la memoria del lector), la representación mental de la nueva información y el almacenamiento en la memoria de la misma, se hará uso del modelo que propone Frade (2009 b) sobre la comprensión lectora el cual considera cuatro procesos que siguen los lectores mientras leen:

1. PROCESO SENSOPERCEPTIVO (DECODIFICACIÓN)
2. PROCESOS DE ACCESO AL LÉXICO
3. PROCESO SINTÁCTICO

4. PROCESO SEMÁNTICO

PROCESO SENSOPERCEPTIVO (DECODIFICACIÓN)

El lector, desde un punto de vista fisiológico, cuando observa el texto estimula receptores sensoriales de la vista, donde células especializadas convierten la información física en impulsos nerviosos para ser decodificados por el sistema nervioso central. Cuando esta información es interpretada con base en la experiencia del sujeto y la memoria, podemos hablar de percepción (Sperling, 1976 citado por Frade, 2009 b).

En esta parte del proceso el lector interpreta los signos gráficos, es decir hay una decodificación grafofónica o del significante, es decir una traslación del código gráfico al código fónico (Hernández, 1991). Esto es posible debido a las habilidades perceptivas que le permiten identificar las diferencias entre una letra y otra; ya que el lector es capaz de hacerse consciente de la sensación, gracias a la memoria.

PROCESO DE ACCESO AL LÉXICO

Cuando el lector logró acceder a la decodificación grafofónica de una palabra, es necesario asociar ésta con lo que significa y lo puede hacer gracias al almacenamiento en su memoria de la información. Por ello, cuando el lector no identifica la palabra muy difícilmente se hará una representación del significado de la misma. Los buenos lectores utilizan estrategias de tipo metacognitivo que le permiten volver a releer la palabra y no omitirla para poder acceder a una mejor comprensión, muchos de ellos buscan a través de preguntar, consultar el diccionario o por medio del contexto.

PROCESO SINTÁCTICO

En este proceso, el lector es capaz de identificar la relación gramatical de las palabras y cómo la unión de dos o más da lugar a las frases, estas a los párrafos y así sucesivamente para lograr una comprensión global del texto. Este proceso está relacionado con el anterior, ya que cuando leemos, al no comprender una palabra, nos detenemos a deletrearla y a repetirla, es decir a analizarla para poder continuar con la lectura.

Algunos de los inconvenientes que son frecuentes en este proceso tienen que ver con la falta de reconocimiento de las diferencias en la gramática, por ejemplo, la congruencia entre el artículo y el verbo; la omisión de los signos de puntuación y la falta de fluidez que dificulta que el alumno pueda reconocer las deficiencias gramaticales en una oración.

PROCESO SEMÁNTICO

Este proceso se refiere a la adquisición del significado y la representación mental que el lector hace con respecto a la lectura, la cual le permite interpretar convencionalmente lo leído y posteriormente elaborar inferencias. Esta representación mental es posible por la capacidad de relacionar una oración con otra e imaginar lo expresado en el texto.

Lo anterior, implica que si el lector presenta problemas en el acceso al léxico o la sintaxis será difícil que pueda hacer una interpretación literal y mucho menos producir inferencias. A partir de que el lector ha elaborado un análisis sintáctico y semántico del texto puede construir una representación mental e imaginar lo expresado. En este momento es posible hablar de un primer nivel de interpretación que será distinto en cada lector debido a su contexto, sus experiencias y conocimientos previos. Sin embargo, en una comprensión convencional, esta debe de coincidir con la interpretación que hace la mayoría de los lectores sobre el texto. Por ello, es necesario entender el vocabulario, las relaciones gramaticales y relacionar los conocimientos previos con las

aportaciones de la lectura; así como considerar que un conocimiento basto permitirá al lector representar mentalmente lo expresado en el texto y posteriormente construir inferencias (Frade, 2009b).

4.4.1. ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCION DEL PROCESO SEMÁNTICO.

Para Frade (2009b), representar mentalmente lo dicho en un texto y elaborar inferencias se logra a través del desarrollo de una serie de estrategias que además promueven habilidades del pensamiento:

A) ANÁLISIS Y SÍNTESIS. Los alumnos deben identificar las diferentes secciones de un texto:

- En un texto narrativo identificar el inicio, nudo y fin.
- Responder a las preguntas: qué, cómo, cuándo, dónde, para qué por qué, quién, quiénes, etc., con la finalidad de conocer lo más importante.
- Identificar las partes del texto o marcas gráficas que proporcionen información sobre el contenido: títulos, subtítulos, esquemas, fotografías etc.
- identificar la ideas principales y secundarias.

B) EVALUACIÓN. Los alumnos deben establecer criterios para evaluar un texto a partir de sus principios de valor.

C) ANTICIPAR LO QUE SIGUE. A partir de los conocimientos previos que se tengan se puede anticipar el contenido del texto. Esto tiene sentido ya que al leer se va construyendo un modelo con variables que van determinando la continuidad del texto.

D) INFERENCIA PROPIA. Es considerado un nivel que se construye con diversas variables como: la comprensión del texto alcanzada, los conocimientos previos, el contexto, el agrado por el tema, etc. Se sugiere que los lectores se pregunten

sobre el tema que están leyendo, para ello, pueden realizar algunas preguntas como: ¿qué es lo más importante del texto? ¿Para quién es importante? ¿Por qué sucede? ¿Qué consideró y qué no el autor? Todo ello con la finalidad de cuestionarse sobre lo que se está leyendo.

E) INTERPRETACIÓN. Llegar a la interpretación del texto, significa poder expresar lo que el autor quiso decir a través de propuestas o conceptos nuevos. Frade (2009b, pág. 49) menciona que para ello es importante representar los conceptos de forma semejante:

Para hacer interpretaciones correctas se requieren conocimientos y habilidades de representación mental, esto es, que podamos representar los conceptos de la misma forma. En términos de la interpretación propia, lo importante es generar conceptos que al ser innovadores no desvirtúen lo que el autor quiso o intentó decir.

Con lo anterior, la propuesta de representar por medio de dibujos, fotografías, collages o modelados las imágenes mentales generadas durante el proceso de la comprensión lectora, tiene la intención de representar los conceptos o inferencias que se han formado al leer el texto y poder representar el significado del mismo, sin modificar lo que el autor quiso transmitir.

F) ARGUMENTACIÓN. Al realizar la interpretación de algún texto es necesario identificar por qué llegamos a esta conclusión y para ello es importante argumentar. Para Frade (2009), la estrategia está en cómo poder construir el argumento. Para ello explica que se trata de un proceso metacognitivo centrado en cuestionarse sobre la construcción del propio pensamiento mediante preguntas como ¿qué me permite llegar a esta interpretación? O ¿por qué inferí dicha información?

G) CONSTRUCCIÓN DEL PROPIO APRENDIZAJE. La construcción del aprendizaje requiere extraer lo esencial del texto y realizarse preguntas sobre lo que se ha aprendido o se puede proponer o crear.

H) INTERTEXTUALIDAD. Al realizar una lectura, el lector puede relacionar este con otros textos leídos y realizarse preguntas del tipo ¿en qué se parece o es diferente este a otros textos?

I) GENERACIÓN DE LA MISMA REGLA A OTRO CONTEXTO. Se trata de llevar a otros contextos lo aprendido mediante la lectura, se trata de trasladar los conocimientos o darles un uso. También llamado transferencia.

J) CREACIÓN Y PRODUCCIÓN. Finalmente, poner en práctica las habilidades anteriormente mencionadas dará como resultado que el lector pueda alcanzar la comprensión del texto y sea capaz de crear y proponer nuevas ideas

Esta propuesta considera que mediante la producción de dibujos, fotografías, collages, modelados, etc., puede facilitar la representación interna de las ideas presentes en un texto.

4.5 LAS IMÁGENES MENTALES EN EL PROCESO COGNITIVO LECTOR

Lograr que los lectores creen imágenes mentales sobre lo que están leyendo, en particular en textos de tipo narrativo, resulta no solo una gran ventaja para la comprensión, sino el desarrollo de una capacidad cognitiva que favorece el hacer significativa la lectura; ya que se crean visualizaciones a partir de los conocimientos previos de los lectores que inciden en sus esquemas mentales. Smith, 1989; Nuñez, 2002; Cubo de Severino, 2005; Frade, 2009 y Solá, 2011 son autores que mencionan la importancia de las imágenes mentales.

Solá (2011) describe a las imágenes mentales como una especie de pantalla cinematográfica en la mente del lector que proyecta la información que recibe al

leer un texto y que la mera repetición de palabras durante la lectura, al ser un proceso mecánico, no conduce al significado del mismo. Explica, que generar imágenes mentales requiere del proceso semántico de la comprensión.

La *Stanford Encyclopedia of Philosophy* menciona que una imagen mental es “una experiencia cuasi-perceptual; se asemeja a la experiencia perceptiva, pero se produce en ausencia de los estímulos externos” (Nigel, 2014). Por ello, cuando leemos no requerimos de estos estímulos ya que nuestras experiencias previas nos permiten visualizar la información que leamos

Entre las posibilidades de procesar la información a partir de las representaciones mentales, Solá (2011) menciona las siguientes:

- Potenciar la concentración. Dar instrucciones donde se solicite a los alumnos que visualicen lo que están leyendo implica que se pongan en juego diversas facultades mentales como la sensación, la percepción, la memoria, el pensamiento, la imaginación, etc. que evitan que se desvíe la atención.

- Convertir lo abstracto en concreto. Durante la lectura nos encontramos ante palabras y conceptos con un significado abstracto (aquello que no tiene una representación) como es el caso de las emociones. Procesar este tipo de información resulta complejo y difícil de asimilar a nuestros esquemas mentales. Las imágenes mentales permiten que el lector le dé forma a aquellos conceptos que no la tienen al personalizarlas, de acuerdo a sus referentes previos, y poder darle a la mente puntos de referencia para que lleve a cabo asociaciones significativas, además de permitir representar una idea: “La representación estabiliza la idea o la imagen en un material y hace posible entablar un diálogo con ella” (Eisner, 2002, p. 22).

Es aquí donde se ve la posibilidad de representar mediante un dibujo, un collage, una fotografía o un modelado de las imágenes mentales generadas durante la

comprensión lectora, de la cual forma parte esta propuesta; y ser una vía para llegar al significado de un texto (entendido como el concepto de comprensión lectora) gracias a que el lector puede representar el significado de la información que recibió; y si ésta es de tipo abstracto es porque en la literatura están expresados los conflictos y emociones del ser humano, como lo expresaba el dramaturgo Terencio en *El atormentador de sí mismo* y también Manuel Gutiérrez Nájera en su ensayo *Libertad de Imprenta*: "Homo sum: humani nihil a me alienum puto" (Soy hombre, y por lo tanto, nada que sea humano me resulta extraño) y sea posible representar el significado del texto.

- Se lleva a cabo un proceso donde se integra la información nueva y la ya almacenada en nuestra mente, volviendo más significativa la representación mental.

- Síntesis de la información. Cuando leemos vamos formando imágenes sobre lo que vamos leyendo; sin embargo crear una sola imagen mental representa una habilidad para concretar la idea o significado que el texto quiera transmitir, aquí es posible que los lectores consoliden la idea que se quiere transmitir y por lo tanto, facilitar su comprensión del texto y no sólo recuerden aspectos parciales.

- Uso de la memoria visual. De acuerdo a numerosos estudios (Paivio 1971; Hernández, 1991; Ballesteros, 1993; Damasio 1999) las imágenes mentales son un código que tiene mayor potencial mnésico y de comprensión a diferencia del verbal, de esta forma es más fácil recordar las palabras o conceptos tal como menciona (Eisner, 2002, p. 40) "la formación de conceptos es una actividad de la imaginación donde se forman imágenes basadas en una o más modalidades sensoriales que representan conjuntos de cualidades asociadas con significantes".

Estudios en la enseñanza de una segunda lengua (L2) también hablan de las posibilidades de las imágenes mentales para el mejoramiento de la comprensión y la memoria (Eisner, 2002).

- Las imágenes como generadoras de emociones que dan significado al texto. El aprendizaje, desde un enfoque cognoscitivista, está dado porque el alumno ya no es un sujeto reactivo, sino un sujeto interpretador de la realidad, es decir un sujeto que gracias a sus experiencias previas puede manipular su conocimiento y en este caso su aprendizaje al dotar de un valor a las imágenes mentales generadas durante la lectura.

Lo anterior se ha expresado con respecto a uno de los procesos cognitivos por los cuales el lector transita durante su acercamiento a la lectura para poder llegar a la comprensión, sin embargo hay que notar, como anteriormente se dijo, también es posible construir imágenes mentales durante el proceso de la decodificación o a nivel sintáctico.

Con respecto a la decodificación, ésta se ha interpretado como el reconocimiento de los símbolos escritos o impresos que pone en juego los procesos perceptivos. Quintero Gallego (citado por Núñez, p. 21) al respecto dice que la decodificación tiene lugar cuando el lector a partir de identificar los signos o símbolos impresos le atribuye un significado y esto sólo ocurrirá cuando éstas palabras tengan significado para él.

Como ya se mencionó antes, para que exista la comprensión lectora, no es necesario que sólo se decodifique el lenguaje escrito a través del habla ya que esto no garantiza la comprensión. Para ello, podemos partir del uso de la imagen y reconocer que el autor crea códigos a través de estímulos visuales (sobre todo en el ámbito de la literatura) y que al identificarlos, son decodificados en la mente del lector. A su vez, el lector, se ve en la posibilidad de crear códigos, por medio de imágenes mentales, para interpretar lo que el autor dice en su obra.

En *La Incidencia de las imágenes mentales en la comprensión lectora* (Avila, 2001) el autor expresa que la visualización hace referencia a la formación de

imágenes mentales con un propósito determinado; la imagen formada, se mantiene en la memoria con la intención de escanearla e interpretarla para luego operar con ella.

5. DEL TEXTO A LA IMAGEN INTERIOR

5.1 LAS IMÁGENES MENTALES: REPRESENTACIONES ANALÓGICAS

Desde el siglo pasado, el problema de cómo se representa el conocimiento y cómo se recupera la información, ha sido un tema de interés en las teorías de la percepción, la memoria y de la cognición en general (Pozo M. J., 2003). Los últimos estudios de la representación de imágenes mentales postulan la existencia de representaciones analógicas como una forma de explicar el actuar de los individuos en las tareas de percepción, memoria y solución de problemas: “una representación es analógica cuando existe un *parecido intrínseco* entre el fenómeno que se quiere representar y la representación mental. Las representaciones analógicas más conocidas son las *imágenes mentales*”. (Ballesteros, 1993).

El estudio de la representación de imágenes mentales en un primer momento se trató de una “paradigma mentalista e introspeccionista” que defendía la importancia de las imágenes mentales. Posteriormente, Külpe, discípulo de Wundt y creador de la Escuela de Wuzburgo, planteó la posibilidad del pensamiento, sin imágenes, durante el proceso en la solución de problemas.

Como un rechazo al paradigma mentalista e introspeccionista surge el estudio de la conducta. Su fundador fue J. B. Watson en 1913 y expresaba que para que la psicología lograra un carácter científico, tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y de los procesos mentales (procesos inobservables) y tener como objeto de estudio a la conducta (los procesos observables).

En la época de los setentas el tema de las imágenes mentales resurgió con la incógnita de que si éstas eran o no representaciones icónicas (parecidas a dibujos) en contraposición a lo simbólico o proposicional que trataba de explicar que en una expresión verbal la información se recupera no en el orden exacto de las palabras, sino en su significado y que esto se debe a que la memoria del significado dura más que otras características físicas (Ballesteros, 1993).

El problema de las representaciones analógicas radicaba en la dificultad para registrar el desempeño de las imágenes mentales por ser un proceso no observable, subjetivo y que permanecía por un breve lapso de tiempo. Algunos estudios realizados por Shepard y Metzler (1971, citado por Sternberg, 1982) demostraron las propiedades analógicas de las imágenes mentales y su semejanza con la percepción al realizar experimentos donde utilizaron la rotación mental de dos objetos tridimensionales y cómo estos correspondían a representaciones de un mismo objeto. Los sujetos del estudio parecían rotar mentalmente las figuras hasta hacerlas coincidir y poder así dar una respuesta. El intervalo de tiempo que le tomaba al sujeto completar la tarea, puede ser un indicador del uso de la representación interna. Algunos otros estudios sobre el papel de las imágenes en actividades de razonamiento mental son los estudios de figuras bidimensionales formadas por polígonos aleatorios (Cooper, 1975), caracteres alfanuméricos Cooper y Shepard (1973, citado por Pérez, 1998) mostraron resultados similares.

La importancia de estos estudios, para la psicología, radicaba en la manipulación mental de dibujos de objetos y en la metodología para su investigación. Para Ballesteros (1993) lo más relevante de estos estudios fue que revelaron una capacidad básica del proceso cognitivo y su estructura funcional, la cual se entiende como una representación en función de la realidad.

Shepard y Cooper (1982 citado por Ballesteros, 1993) mencionan que las representaciones internas de objetos y sus transformaciones están en función de sus referentes externos y el grado de correspondencia o *isomorfismos* (sinónimo de representación), es decir que las representaciones analógicas conservan la estructura relacional de los objetos representados.

Bermejo (2003) dentro del estudio del desarrollo humano considera dos aspectos relacionados; uno es el tratamiento de la información y el otro la representación mental. El tratamiento de la información se refiere a cómo el sujeto analiza, difiere, relaciona y procesa la información, mientras que la representación mental explica cómo el sujeto almacena y conserva esa información.

Antonio Damasio (1994) señala que la mente está constituida por imágenes y que una condición necesaria para la misma es la capacidad de generar imágenes mentales y ordenarlas en el proceso denominado pensamiento. Las imágenes mentales constituyen un área importante de las investigaciones neurocientíficas: “Nuestra capacidad para generar significados a partir del lenguaje oral o escrito depende en gran medida de las imágenes que hayan podido formarse” (Damasio, 1994, p. 90).

Dentro de los estudios que se han hecho con respecto a la psicología educativa, se ha propuesto que las imágenes son un instrumento de conocimiento de carácter simbólico y analógico que explican cómo se almacena y conserva la información a través de la internalización de la imitación que experimenta el niño.

Piaget e Inhelder (1966, en Hernández, 1991) propusieron que existían dos tipos de conocimiento, uno figurativo y otro operativo. El conocimiento figurativo es

aquel donde el niño representa objetos o estados que son estáticos y no transformativos, como si estos fueran copias de la realidad. Además, identificaron la existencia de tres tipos de conocimiento figurativo: la percepción, que funciona en presencia del objeto; la imitación, que reproduce el objeto presente o ausente de manera motriz (gestual, fónica, gráfica, etc.) y las imágenes mentales, que operan en ausencia del objeto y resulta de la interiorización de la imitación. Ésta no es una prolongación de la percepción; si no surge de la acción y la acomodación de esquemas de acción.

Estudios neurológicos han presentado pruebas de que evocar internamente un movimiento libera las mismas ondas eléctricas en el cerebro, así como en los músculos, que la misma ejecución del movimiento. Por ello, las imágenes mentales son producto de una imitación interiorizada y del conocimiento que se tiene sobre el objeto o situación, algo que la simple percepción carece, un ejemplo es cuando se pide a alguien que imagine algún objeto y se observan movimientos oculares (Delval, 1994) o es también el caso de la fase MOR o REM (rapid eye movements) del sueño que se caracteriza por la producción de sueños muy vívidos con mucha carga emotiva y se identifica bioeléctricamente por el movimiento rápido de los ojos a través de un Electroencefalograma (EEG) (Ortuño, 2010).

La Teoría del Código Dual de Paivio (2000 citado por Arnold, 2012) menciona que procesamos la información de dos formas: de manera verbal para los elementos lingüísticos y otro no verbal o imaginario para las imágenes. Estos dos sistemas se conjugan cuando percibimos lingüísticamente y cuando recuperamos información para la producción. A través de nuestros sentidos procesamos la información y transformamos esta información sensorial en lenguaje, pero dependemos en gran medida de nuestro sistema de imágenes. Para llegar al significado de las palabras establecemos una relación con la experiencia y las emociones.

Referente a las investigaciones sobre cómo las imágenes mentales facilitan la comprensión auditiva y lectora Kosslyn (1995 citado por Arnold, 2012, p. 14) subrayan que nuestras capacidades para crear imágenes y palabras “funcionan juntas de muchas maneras... las imágenes nos pueden ayudar a aprender informaciones nuevas, incluyendo las verbales, a comprender las descripciones lingüísticas”

Según la teoría de la recepción, la lectura es una experiencia creada por el lector. El profesor debe de estimular la creación de las imágenes mentales (IM) a partir de los referentes previos que el lector posee para aumentar el disfrute de textos, en especial los de tipo narrativo. Cuando a los alumnos se les lee o se les pide escuchar un texto se debe promover la estimulación visual pidiéndoles creen en sus mentes la representación de la historia considerando el escenario, los personajes e incluso representaciones auditivas, olfativas, gustativas y táctiles (imágenes sensoriales).

Las imágenes mentales, además, proporcionan estímulos para hablar y escribir en los alumnos. Cuando se les solicita alguna de estas dos actividades se les puede ayudar mediante la estimulación de imágenes mentales a partir de preguntas o reflexiones como: *Imagina cómo podrías solucionar el problema en el texto ¿Qué imágenes acuden a tu mente sobre la situación? ¿Cómo visualizarías la época o los personajes?* así los alumnos se centrarían en tratar de explicar el significado particular del tema debido que en transmitir un simple mensaje (Arnold, 2012).

Uno de los factores más importantes para construir la lectura es el significado personal que el lector le dé al texto. Por ello, Sola (2011) expresa que los lectores

son sujetos interpretadores debido a que manipulan su conocimiento por medio de sus experiencias. Las imágenes mentales son, entonces, un recurso que siempre va a guardar relación con el significado personal ya que son construcciones que surgen de los conocimientos previos del individuo y por lo tanto, el lector puede ser protagonista de su proceso de aprendizaje.

Arnold (2012) menciona que en estudios sobre la enseñanza de una segunda lengua (L2) y las imágenes mentales se ha puesto de manifiesto que los alumnos crean asociaciones entre la palabra que están aprendiendo y la imagen que representa su conocimiento del mundo, en vez de recurrir a la traducción de la palabra en su lengua materna.

Además, estos estudios indican que la concepción que los estudiantes tienen sobre sí mismos influye en el modo en que aprenden. Por ello, se sugiere que los alumnos practiquen la visualización y se imaginen hablar con fluidez para que cuando se encuentren en una situación real de alguna forma ya tengan la experiencia. Yashima, Zenuk-Nishide y Shimizu (2004, citado por Arnold, 2012) plantean a través de *La voluntad de comunicarse* (Willingness to Communicate), la idea de que si los estudiantes que logran visualizarse como excelentes estudiantes tienen más posibilidades de mejorar y crear en ellos una imagen de estudiantes competentes.

Por otra parte, los alumnos están sometidos a una exposición visual dada por los videojuegos, los ordenadores, los celulares y la televisión. Los cognitivistas están alarmados según Wallis (2010) porque la producción de una persona y la profundidad de sus pensamientos se van deteriorando cuando tienen que atender más tareas. Esto puede ser causado por el bombardeo de estímulos que recibe por parte de los medios, incluso puede observarse que los alumnos se sienten

incómodos cuando son interrumpidos en esta estimulación. Es necesario que el cerebro asimile la información que recibe. Trabajar con las imágenes mentales significa aplicar la exposición visual y hacer que se concentren asimilando la información.

Dentro de algunas otras ventajas sobre las imágenes mentales Arnold (2012) menciona las siguientes:

- Imágenes mentales como proceso de descubrimiento creativo (ejemplos de músicos como Mozart y Beethoven; Einstein y la teoría de la relatividad).
- En la medicina, para sanar el cuerpo.
- Para el mejoramiento en el rendimiento de un deporte: ensayar y mejorar destrezas a través de la práctica mental (síntesis en Sánchez, 1999).
- Se pueden utilizar como recursos didácticos. Fernández (2013) menciona que los recursos didácticos se pueden clasificar en tangibles e intangibles estos últimos son los que se generan e intervienen en los procedimientos mentales.
- Las IM son importantes para el procesamiento y almacenaje de la información.
- Según Alesandrini (1985, citado por Arnold, 2012) las IM ya no son cuestionables sobre si facilitan o no el aprendizaje, su importancia radica en cómo utilizarlas.
- Al hablar de imágenes mentales también se recurre a la palabra **visualización**: “un intercambio de palabras solo es comunicativo cuando causa alguna modificación en las imágenes de la mente del destinatario del mensaje” (Stevick 1986, citado por Arnold, 2012). El lenguaje oral o escrito

estimula imágenes en nuestra mente, basta con decir la palabra “elefante” y nos imaginaremos la imagen.

- Las imágenes mentales no se limitan sólo a lo visual; sino abarcan también lo auditivo, lo olfativo, lo cinestésico, lo gustativo y lo táctil (por ejemplo, solicitar a alguien escuchar mentalmente la canción de la mañanitas).
- El empleo de imágenes mentales contribuye al aprendizaje lingüístico de los alumnos:
 - Incrementa las destrezas cognitivas del alumno y su creatividad.
 - Mejora su comprensión lectora y auditiva.
 - Proporciona cosas que decir o escribir.
 - Capacita para recordar mejor lo que han aprendido.
 - Aumenta su motivación.
 - Refuerza el concepto que tienen de sí mismos.
 - Ayuda a concentrar su atención.

El neurólogo Antonio Damasio (1994) afirma que la base neurológica del conocimiento depende de la formación de imágenes mentales y que no se localiza en un punto determinado de la mente, sino en diferentes enclaves neurológicos. Además, explica que estas se originan como respuestas internas o externas del organismo:

Pareciera que son confeccionadas por una compleja maquinaria de percepción, memoria y razonamiento. A veces la construcción se extrae del mundo exterior al cerebro... otras, la construcción es dirigida desde el

interior del cerebro, mediante nuestro suave y silencioso proceso pensante, de arriba hacia abajo, por decirlo así. (Damasio, 1994, p. 118).

Además, expresa que existen dos tipos de imágenes mentales. Las *imágenes perceptuales y evocadas*, las primeras están elaboradas a partir de la percepción y son contemplativas; tal como observar un paisaje, escuchar música o leer estas líneas, siendo el ojo el primer receptor y por ende el que mediante una interconexión con el cerebro permitirá la representación. Cabe mencionar que las personas con dificultades auditivas o visuales tendrán severas dificultades para la creación de las mismas. Por su parte, las *imágenes evocadas* están construidas a partir de la recuperación de un recuerdo de cosas pasadas independientemente de los colores, formas y palabras verbalizadas. Sabemos que al mencionar la palabra “Torre Eiffel” a nuestra mente acudirá la imagen de la misma, siendo importante mencionar que estas imágenes no serán construcciones puntuales sino aproximaciones. (Damasio, 1994).

Esta construcción de *imágenes evocadas* está relacionada con los estudios sobre la comprensión lectora y los procesos cognitivos involucrados. Autores como Ávila (2002), Solé (2002), Cubo de Severino (2005) y Rubio, (2009) mencionan que una parte importante para la comprensión lectora es el complejo del lector y su conocimiento del mundo y que esto permite interpretar la información nueva e incorporarla al conocimiento almacenado. Esta interacción con la nueva información dará lugar a la comprensión. En este sentido, para mejorar la comprensión lectora entre los estudiantes del Nivel Medio Superior se pueden proponer estrategias que involucren el uso de las *imágenes mentales*.

Durante los diferentes estadios del proceso de comprensión lectora se pueden emplear las imágenes mentales, por ejemplo, el profesor o quien dirige la lectura puede partir de la imagen mental que el título del cuento sugiera, ya que es el

primer acercamiento del lector con el texto. En este primer estadio, la evocación de imágenes puede permitir la recuperación de experiencias previas significativas para cada lector.

Resulta de importancia mencionar que durante la lectura de cuentos; así como de otros textos narrativos, se construyen *imágenes mentales* como resultado de un proceso semántico; donde los saberes acumulados y los conocimientos adquiridos del lector le permiten imaginar una escena referente al texto, no sin advertir que como se mencionaba, esta forma no es una condición absoluta para comprender un texto; sino más bien, un acercamiento o interpretación. Al respecto Antonio R. Damasio explica:

Las imágenes *no* se almacenan como facsímiles de cosas, acontecimientos, palabras o frases. El cerebro no archiva fotografías Polaroid de gente, objetos, paisajes; tampoco acopia cintas de audio, musicales o discursivas... con el acopio de facsímiles, la recuperación de la información se tornaría problemática. Tenemos evidencia directa de que cuando recordamos un objeto determinado, una cara, una escena, no logramos una reproducción exacta de la original, sino más bien, una *interpretación*, una versión nueva, reconstruida. (Damasio, 1999, p. 121).

La problemática actual en cuanto a la deficiente formación de alumnos lectores competentes hace necesario considerar enfoques que subrayen el proceso cognitivo involucrado durante la lectura de textos; ya que este factor puede ser más importante que la producción literaria y el análisis de argumentos.

La formación lectora, literaria y estética es una tarea que las escuelas tendrán que desarrollar y a partir de lo eficaz y significativa que pueda resultar su enseñanza mejora la formación de lectores competentes. En este contexto, será necesario revisar las opciones didácticas que favorezcan un proceso cognitivo eficaz durante la comprensión lectora, además de fomentar estrategias metacognitivas que permitan la formación de lectores autónomos.

Mendoza (2001) menciona que los últimos estudios sobre el tratamiento didáctico de la literatura se han consolidado en la **recepción lectora** ya que esta se basa en actividades como el razonamiento, la inferencia y la valoración. La recepción lectora considera que el lector debe formularse expectativas que estarán en función de prever la características formales, el sentido estético y el significado del texto para que sea posible llevar a cabo inferencias sobre los posibles significados que éste pudiera tener. Además considera, en la recepción literaria, que la lectura es una actividad personal que está regulada por los conocimientos y los referentes culturales del individuo los cuales integran su competencia literaria y su intertexto lector, mismos que están sujetos a una valoración estética según las convenciones culturales y artísticas aceptadas.

5.2 ¿CÓMO CREAR UNA IMAGEN MENTAL? EL INTERTEXTO LECTOR

Las actuales consideraciones didácticas de la educación en literatura toman en cuenta los procesos cognitivos y la utilidad de los conocimientos previos, elementos que son requeridos para la formación de imágenes mentales producto de la interacción con el texto. Por ello se puede hablar de una interconexión de saberes y conocimientos, los cuales son importantes para el desarrollo de la habilidad lectora. El resultado de desarrollar esta habilidad al interactuar con el texto permite recrear la obra y construir una interpretación coherente y adecuada a la situación comunicativa. Rodríguez (2007) añade con respecto al cuento, texto utilizado para la realización de esta propuesta, que por su carácter polisémico ofrece diversas interpretaciones las cuales son establecidas por los códigos estéticos y socioculturales del lector.

Mendoza (2001) menciona que una educación lecto-literaria, es resultado, de tener la habilidad de formular expectativas, elaborar inferencias, construir hipótesis y una capacidad del lector para reconocer la intencionalidad del texto; actividades las cuales pueden ser consideradas de recepción para la interpretación de textos.

Mendoza también argumenta que la didáctica para la formación lectora, se ha centrado en los procesos que interiormente se llevan a cabo en el lector y en los componentes de su recepción con miras a desarrollar el *intertexto lector*. Para poder entender el desarrollo de la estrategia: “*La imagen mental como estrategia cognitiva para la comprensión lectora de textos narrativos*” se tomará en consideración el modelo y concepto del **intertexto lector** que ofrece el autor, como una estrategia de recuperación de los referentes de obras literarias que el alumno ha leído y que la misma representación de *Imágenes Mentales*, por medio de fotografías, dibujos o modelados son resultado de un **intertexto discursivo** dado por la obra literaria.

Para Mendoza, el **intertexto lector** se refiere la competencia literaria que permite integrar, seleccionar y activar saberes de las obras que el estudiante ha leído sin considerar que estas pertenezcan exclusivamente al ámbito escolar para establecer asociaciones y lo define de la siguiente manera:

En cada texto, la identificación y el reconocimiento de las claves de un texto dependen de la amplitud del intertexto lector. El intertexto lector señala (reconoce) las conexiones que se dan entre referentes (aludidos, citados, reelaborados, manipulados...) a través de la activación de los conocimientos y de la experiencia de recepción que posee el lector (1992, p. 63).

Es de importancia mencionar que como lectores, percibimos y experimentamos la literatura y, por ello, es difícil imaginar que ésta se enseña. Al leer, se pone en juego “un proceso de recepción y un proceso de asimilación de las experiencias literarias” lo cual da origen a un (re)conocimiento o aproximación al hecho literario, aspecto que Damasio (1994), en las *imágenes evocadas* al recuperar información, reconocía no como una construcción puntual, sino como una aproximación. Mendoza, al respecto, dice que este proceso puede entenderse como una manera de *aprendizaje/conocimiento*.

Es por ello que construir el significado de un texto depende de la activación de conocimientos previos, elementos mediante los cuales el alumno recurrirá al uso de las imágenes mentales que su *intertexto lector* origina y poder asociar

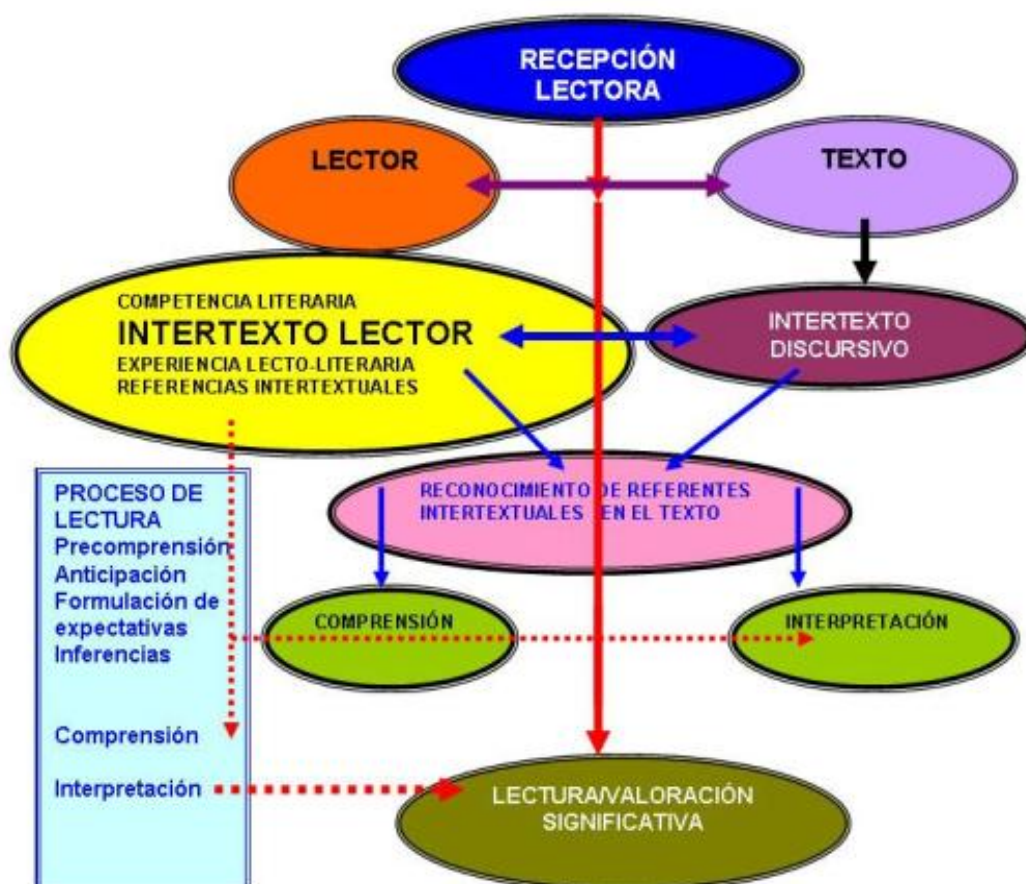


Figura 1. Componentes de la actividad lectora. (Mendoza, 2001, p. 99)

los estímulos que el texto le presenta. El proceso de la lectura podría ser considerado una actividad circular donde el lector va ampliando su experiencia literaria y cultural y por ende su intertexto lector. Todos ellos son elementos para que exista la comprensión del texto: “Cuando se activan los conocimientos de la competencia literaria, el lector establece las conexiones que requiere el texto y,

gracias a ellas accede al significado, es decir a la comprensión e interpretación del texto” (Mendoza, 2001)

Muchas de las prácticas educativas actuales, para la formación literaria, siguen dirigidas a la redacción de síntesis sobre el argumento de la obra, descripciones del estilo narrativo y los estudios sobre la importancia del autor y la obra sin considerar aquellas estrategias o metodologías que tomen en cuenta prácticas didácticas de formación lectora de los alumnos, en este caso de Nivel Medio Superior.

Es por ello que se han desarrollado, gracias a diferentes orientaciones en las teorías del aprendizaje y teorías cognitivas, algunas estrategias didácticas que consideran al sujeto como parte fundamental para la interpretación de los textos y por lo tanto, formar lectores que analicen, comprendan y disfruten estéticamente de un texto.

Para Mendoza (2001) las actuales directrices en didáctica de la literatura deben considerar los siguientes elementos:

- El vínculo entre el emisor y el receptor por medio del signo literario.
- La recepción literaria (integración de habilidades lingüísticas, dominio pragmático, conocimientos metaliterarios e intertextuales).
- El desarrollo de habilidades lectoras (organización, aplicación y discriminación de saberes; así como la selección de estrategias para establecer interconexiones literarias).

- La competencia literaria y el intertexto lector que inciden en la comprensión del texto debido a los conocimientos previos del lector y su actualización durante el proceso de lectura.
- La metacognición en el proceso lector que permite al lector la organización e identificación de las distintas fases de su lectura:
 - Precomprensión
 - Formulación de expectativas/elaboración de inferencias
 - Explicitación (articulación de aspectos parciales)
 - Rectificación/ajustes
 - Comprensión/interpretación
- La valoración global de la obra que, junto con la comprensión y la interpretación, se relacionan con el valor semiótico del texto y las circunstancias culturales y personales del autor y del receptor.

En el proceso de la actividad lectora debemos considerar que el acercamiento que tiene el lector con el texto da lugar a la comprensión e interpretación, entendida como el acceso al significado o a la re-construcción del mismo, producto de su intertexto lector como previamente se ha manifestado; sin embargo se debe tomar en cuenta que el mismo texto es también producto de un entramado de citas y referentes intertextuales según explica J. Kristeva (1969; citado por Mendoza, 1992) que a través de los conocimientos literarios, lingüísticos y discursivos permite que el lector identifique rasgos que hacen referencia a otros textos, a esto se le considera el ***intertexto discursivo***.

El intertexto lector y al intertexto discursivo es hablar, propiamente, de la relación que existe entre ambos mientras se realiza el proceso lector. Para comprobar este hecho, Mendoza (2001) expresa que autores como Julio Cortázar han manipulado historias que pongan en evidencia esta vinculación, como en el siguiente cuento:

“*Viernes*: —Lo que no entiendo, amo, es por qué has querido volver a visitar tu isla. Cuando se lee tu libro con verdadero espíritu crítico, el balance de tu estancia en la isla es bastante nefasto. La prueba es que cuando nos rescataron, casi te vuelves loco de alegría, y si al ver alejarse las costas de Juan Fernández no les hiciste un corte de mangas, fue tan sólo porque eres un caballero británico.

Robinson: —Ah, Viernes, hay cosas que los indios como tú no pueden comprender a pesar de lo mucho que los ayudamos a diplomarse en las mejores universidades. La noción del progreso te está vedada, mí pobre Viernes, y hasta diría que el espectáculo que ofrece nuestra isla desde el aire te decepciona o te inquieta: algo de eso leo en tus ojos.

Viernes: —No amo (*esta vez sin la risa*). Yo sabía muy bien lo que íbamos a encontrar. ¿Para qué tenemos la TV y el cine y la *National Geographic Magazine*? No sé realmente por qué estoy inquieto y hasta triste; tal vez en el fondo sea por ti, perdóname”.

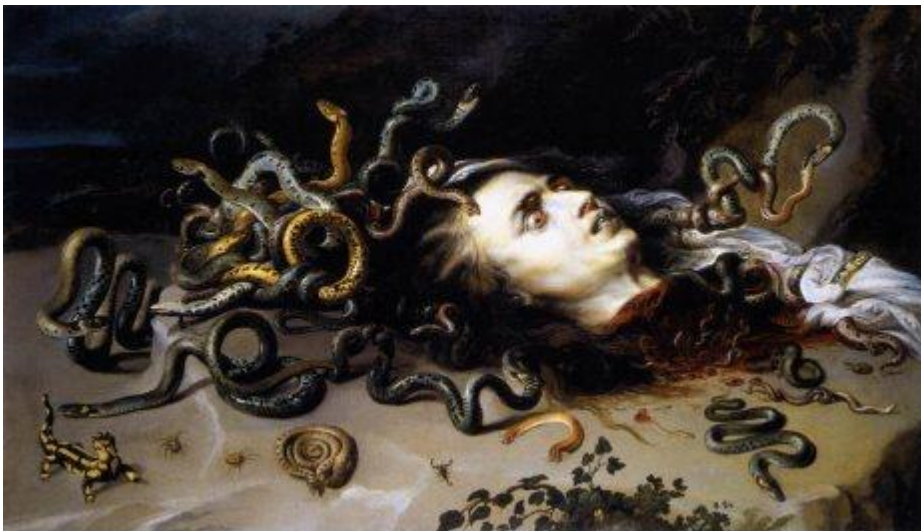
Adiós, Robinsón (1995), en *Robinson y otras piezas*. México: Alfaguara.

En el cuento anterior, identificamos el **intertexto discursivo** que hace referencia a la obra del autor inglés Defoe *Robinson Crusoe* y a otros referentes actuales que servirán para dar al texto un nuevo sentido crítico, todos estos elementos que el lector debe identificar, podrá llevarlo a un punto de vinculación y darle al texto un nuevo sentido crítico de acuerdo a sus conocimientos previos y a sus valoraciones dadas por la cultura.

5.3 REPRESENTAR LAS IMÁGENES MENTALES GENERADAS DURANTE EL PROCESO COGNITIVO LECTOR.

Se puede argumentar que no podría lograrse la interpretación y la comprensión adecuada, si dichas referencias no existieran en el intertexto lector del sujeto; ya que gracias a éste, es posible que el lector reconozca y recurra a las imágenes mentales archivadas (títulos, temas, contexto, personajes, acontecimientos, etc.) como resultado de leer textos que incluyan la intertextualidad discursiva. Si bien, la intertextualidad discursiva, toma en cuenta la intertextualidad de los textos, las referencias del contexto del lector (ámbitos en los que se desenvuelve el sujeto) son también importantes.

La representación de las imágenes mentales, como estrategia didáctica, puede aportar los referentes que el lector requiere poner en práctica para poder comprender un texto; además de formar parte de su intertexto lector. Las siguientes imágenes pueden ser un ejemplo de ello:



Medusa, Peter Paul Rubens, 1617



Caperucita Roja, ilustración de Paul Gustave Doré, 1870



Don Quijote, Pablo Ruíz Picasso, 1955.

Al observar cada una de las imágenes, éstas funcionan como un activador de nuestro intertexto lector y, al igual que el texto, nos permiten reconocer elementos como los personajes y la posible reconstrucción de la secuencia de acción. La finalidad de las imágenes mentales es llevar a cabo un diálogo con el texto y poder formar o recurrir a imágenes mentales que se han formado previamente y las cuales representan el conocimiento almacenado en la memoria. Además, representar estas imágenes mentales, mediante un dibujo o fotografía dará lugar a que lo que esté representando el alumno, pueda evocar al texto en cuestión.

6. EL CUENTO Y SU APOORTE A LAS IMÁGENES MENTALES

6.1 PARTICULARIDADES DEL CUENTO

El cuento es definido por Briones (2008) como un relato de ficción escrito en prosa que se caracteriza por ser breve y que ha sido elaborado y transmitido mediante la literatura. Entre los orígenes del cuento se habla de que la mayoría de ellos proviene de una tradición oral que requerían, fuera de una extensión breve y pudiera ser memorizado. Hay que distinguir entre el preliterario y las posteriores creaciones artísticas o literarias (Baquero, 2011).

No cabe duda de que quienes han incursionado en este subgénero narrativo mencionan que como principal característica se encuentra su brevedad. Hay autores que miden la extensión de un cuento por el número de páginas o por el tiempo en que se lee, como en el caso de Seymour Menton (2005) quien menciona que éste debe de leerse en menos de una hora y dentro de esta brevedad deben hallarse todos los elementos característicos del cuento.

Al hablar de cuento se debe hacer una diferencia entre los cuentos tradicionales y los literarios y que en este último, su valor radica en que han sido preservados por medio de la escritura y por ello es posible identificar y estudiar el estilo narrativo de algún o tal autor, a diferencia de los transmitidos oralmente.

Dentro de los cuentos literarios, autores como Sargatal (2004) lo definen como una narración en prosa, con un argumento artificioso y significativo. Muchos cuentistas y escritores han redactado sus propios conceptos con respecto al cuento, pero más bien basados en sus experiencias que en investigaciones rigurosas, como lo hace Lauro Zavala en la recopilación de fragmentos o ensayos de estos autores en su libro *Teorías de los cuentistas* o el *Manual del perfecto cuentista* de Horacio Quiroga⁴. Por ejemplo, Edgar Allan Poe (citado por Armiño,

⁴ Al respecto, existen muchas obras que citan las consideraciones de diferentes autores sobre el cuento. Puede verse, al respecto, Balcázar, Orozco Armando (2011). *Cuento y minificción, intertextualidad y hermenéutica*. México: Plaza y Valdés.

2005) consideró que los cuentos son un arte que debe lograr transmitir un efecto singular a sus lectores a partir de la manipulación de recursos literarios. El mismo Poe menciona que el manejo y la habilidad de estos recursos darán lugar a crear una especie de “cuadro pintado” que producirá en el espíritu de quien lo contemple, plena satisfacción.

Es por ello, que puede establecerse cierta analogía con la creación de las imágenes mentales y su respectiva reproducción a través de un dibujo o collage, ya que ese “cuadro pintado” refleja la idea concebida del autor que es, sin lugar a dudas, el significado del cuento. Esto es posible a través de la narración de acontecimientos dirigidos a un fin: conseguir un efecto singular y único. El cuento es por lo tanto, el género narrativo ideal para la producción de imágenes mentales que pueden llevar al alumno a representar lo que el autor quiso decir y además expresar el efecto del cuento sobre él, logrando un aprendizaje significativo.

En el cuento literario, la estructura puede estar dada por diferentes elementos, por ejemplo, Zabala (1998 y 2006) presenta una *Cartografía didáctica* y analiza 10 elementos del cuento. Entre los elementos que comparten con otros autores se encuentran los siguientes: los *personajes* que son seres a los que se puede tener acceso a su forma de actuar porque poseen una identidad propia y estos no responden a la fórmula narrativa del héroe o villano de los cuentos maravillosos, que son perfiles claros y simples (Briones, 2008). Algunas de las características de estos personajes en los cuentos literarios son:

Seres individualizados, variados y consistentes (personajes diseñados /planos y personajes modelados/redondos).

- Comportamiento no previsible.
- La peculiaridad de su conducta puede constituir el núcleo del argumento.
- Representan una fuente de conciencia, reflexión y sutileza.
- Contextura humana.

El *lenguaje* es otro de los aspectos a considerar para trabajar sobre el cuento, sin lugar a dudas, los autores de los cuentos deben lograr un lenguaje más elaborado y estético, dotado de recursos literarios. Los lectores a través del lenguaje utilizado en los cuentos literarios son capaces de identificar el estilo literario del autor. Por otra parte el argumento de los cuentos es más fácil de retener; debido a su extensión.

Otro aspecto a considerar es el *título* que puede estar dotado de un significado literal o ser de un carácter simbólico y/o polisémico y que este puede representar un hilo conductor para descubrir el sentido de la historia o encontrar la relación entre una serie de cuentos del mismo autor(a) (Sargatal, 2004).

Briones (2008) además alude a que la técnica narrativa de los cuentos literarios, es mucho más elaborada y compleja a diferencia de los cuentos tradicionales que son elementales con la finalidad de memorizar la historia. Dentro de las técnicas del cuento literario se encuentran:

- Diferentes voces y perspectivas de narradores.
- Mayor concreción en el espacio.
- Tratamiento narrativo del tiempo con el uso de diversas fórmulas como la analepsis y prolepsis o la disposición del tiempo en forma circular o cíclica.
- Las modalidades o formas de presentar el relato como la epístola, las memorias, el informe, las declaraciones, los manuscritos, etc.
- El tono y la atmósfera que reflejan la subjetividad y la conciencia a través de expresar diferentes emociones.
- La representación de la realidad en ocasiones es combinada con situaciones no realistas como hechos misteriosos, fantásticos e inexplicables para lograr el asombro de los lectores.
- La complejidad ideológica es producto de la conciencia y la reflexión intelectual y moral que producen en el lector emociones diversas y sutiles.
- Un desenlace impredecible que puede ser el potencial estético.

Zabala en su ensayo *Instrucciones para bailar en el abismo* (1998) añade que en el cuento son ironizadas en el marco de la redacción, las convenciones de la lectura y la escritura y las posibles estructuras de la narración; mientras que en la historia, la existencia de los personajes, la congruencia moral y la distinción entre realidad y ficción.

El cuento frente a la novela resulta mucho más apropiado para la producción de significados, ya que entre sus ventajas se encuentra la intensidad de la historia y la capacidad de síntesis, mientras que en la novela el desarrollo de la historia es a través de la descripción de personajes, ambientes y situaciones. Para Briones (2008) el cuento debe contar con las siguientes características:

“el cuento... ha de ser necesariamente más selectivo en la utilización de sus recursos, debido a que, dados los estrechos límites en los que se mueve, no puede haber en él nada accesorio, nada que no resulte especialmente significativo, pues hasta los más mínimos detalles tienen que cumplir una función precisa”.

El cuento además tiene un ritmo que admite que se lea de una sola vez y no por etapas. A diferencia de la novela, el cuento provoca en el lector una impresión única y no parcial, mientras que en la novela, al final es necesario recomponer en todas sus partes para poder darle sentido.

6.2 LA CORRIENTE LITERARIA DE LOS ESCRITORES MEXICANOS DE MEDIO SIGLO: INÉS ARREDONDO

La generación de medio siglo fue conformada por un grupo de jóvenes escritores quienes lograron un estilo único que de acuerdo con Albarrán⁵, se caracterizó por lo siguiente:

⁵ Albarrán, C. *Inés Arredondo, la generación del medio siglo y su labor cultural en el México de los años sesentas* (Disponible en: <http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/60-61/ClaudiaAlbarranInesArredondoyelMexicodelosanosossesenta.pdf>). Consultado el: 04 de noviembre de 2013). (Albarrán, Inés Arredondo y el México de los años sesenta)

1. Un estilo literario contrario a las novelas de la revolución mexicana.
2. El auge de lo urbano y cosmopolita.
3. El pluralismo, que implicó que sus integrantes se abrieran al conocimiento de la cultura de otros países.
4. El apoyo a otros jóvenes escritores nacionales y extranjeros para dar otro punto de vista en la literatura y cultura de México.
5. Su participación en distintas instituciones culturales.
6. Participación en diferentes revistas con una postura crítica ante la cultura y algunas instituciones.

Su estilo literario no debe considerarse de transición entre las novelas nacionalistas de la revolución mexicana y lo “urbano y cosmopolita”⁶, sino más bien, la consolidación de esta última. El grupo fue conformado por Inés Arredondo, Juan García Ponce, Juan Vicente Melo, Salvador Elizondo, Sergio Pitlor, José de la Colina, entre otros.

Este grupo de escritores, menciona Pereira (1997), compartieron un mismo concepto sobre la literatura y se vieron influenciados por los ensayos de Octavio Paz en 1957 que analizaba diferentes conceptos que abarcan lo extraño, lo otro, el cambio, el rito, etc.; así como la propuesta de cuestionar a la cultura en su conjunto. Todos ellos incursionaron en diferentes áreas de las artes como parte de su quehacer intelectual.

Estos autores formaron parte del Centro Mexicano de Escritores y participaron en los proyectos de Poesía en Voz Alta y la Casa del Lago, lo que les permitió entablar relaciones con diferentes personalidades del mundo artístico e intelectuales; además de participar en diferentes publicaciones donde destaca la *Revista Mexicana de Literatura* que también sirvió para identificar al grupo.

⁶ Véase Pereira, A. (1997). Juan García Ponce y la escritura cómplice. . En *La Escritura Cómplice. Juan García Ponce ante la crítica* (págs. 11-22). México: UNAM.

Juan García Ponce, parece ser el más representativo del grupo de escritores de la generación de medio siglo por su imperiosa “confrontación entre la norma social y el impulso irracional que nos lleva a alterarla”⁷, es decir, el impulso para trasgredir las normas sociales que provienen de situaciones de la vida cotidiana, algo que sin lugar a dudas, Inés Arredondo logra también con sus personajes.

6.3 TEMÁTICAS EN LOS CUENTOS DE INÉS ARREDONDO

Inés Arredondo, escritora que logra ser una digna representante de la literatura escrita por mujeres, logra dejar atrapados a sus lectores por medio de la creación de un mundo mítico que refleja los escenarios y vivencias en su natal Sinaloa y sobre todo las experiencias vividas en *El dorado*.

Inés Arredondo a través de sus cuentos, es casi imposible describirla sin enarbolar la calidad con que entreteje sus historias, esta autora es capaz de lograr que lo cotidiano arrastre a sus personajes por inesperados caminos. En sus historias, la autora logra a través de temas como la homosexualidad, el incesto, el tema del mal, el desamor, la deformidad, la mirada y la perversión una fuerza estilística y simbólica en su narración.

Existen muchos estudios que han expuesto las temáticas de la obra de escritora mexicana, por ejemplo, Albarrán (2000) menciona que en la articulación de sus diferentes volúmenes de cuentos se encontraba “la contaminación por el mal, el desencuentro amoroso o la triangulación del deseo”⁸ y la bifurcación de: “las nociones de bien-mal, puro-impuro, inocencia-perversión, virginidad-prostitución”⁹, siendo estas temáticas, las que rigen su obra de acuerdo a una generalización en los estudios que se han hecho sobre su obra.

⁷ *Ibidem*, 19.

⁸ (Albarrán, Luna Menguante. Vida y obra de Inés Arredondo, 2000) pág. 198.

⁹ *Op. cit.*, pág. 200.

Esta misma autora en su libro titulado *Luna Menguante. Vida y obra de Inés Arredondo* (2000) hace una exposición sobre los diferentes momentos relacionados con la vida intelectual, familiar y afectiva de Inés Arredondo, previo a las publicaciones de sus cuentos. Dentro de estos acontecimientos, cabe señalar algunos que se encuentran entre la publicación de *La señal y Río subterráneo* que son de interés para este estudio, ya que el cuento *Orfandad* está publicado en este último.

Inés Arredondo durante este periodo que abarca de 1966 a 1978 lleva a cabo diferentes proyectos, por ejemplo, con Juan García Ponce, emprende el proyecto de adaptar al cine dos de sus cuentos: “La sunamita” y “Mariana” con los cuales no obtuvo el resultado que ella esperaba y que además la llevó a tener conflictos con muchas personas, entre ellas, su madre.

Con la separación de su esposo, el también escritor Tomás Segovia, Inés Arredondo se empleó en diferentes actividades, una de ellas como profesora y coordinadora del área de talleres de lectura del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en Azcapotzalco y que su hijo, Francisco Segovia, en una entrevista destaca como uno de los empleos más difíciles de la autora por el momento que atravesaba la escuela y la influencia de movimientos sociales.

Tras su regreso de Montevideo y sentirse deprimida por su separación sufrió algunas crisis que la llevaron, posteriormente, a trastornos más graves hasta que fue diagnosticada como maniaco-depresiva, padecimiento que estabilizaba mediante diversos medicamentos que afectaron más su salud. En sus tratamientos conoció al médico Carlos Ruiz Sánchez con quien en 1972 se casó. Sin embargo, trascurridos unos años, la situación emocional de la autora volvió a empeorar, hasta que por cuenta propia decidió internarse en el psiquiátrico San Rafael, para ese entonces ya había concluido los cuentos que integrarían *Río subterráneo*.

6.4 LA DIDÁCTICA DE LOS CUENTOS

Algunos antecedentes sobre la didáctica surgen a partir de la necesidad que tenían las personas de aprender a leer y a escribir. En la antigüedad, algunas propuestas para enseñar eran a través de la oratoria, la retórica y la gramática. Estas formas de enseñanza, con el paso del tiempo, fueron repensadas por diversos personajes y estaban enfocadas a técnicas y materiales que apoyaran el aprendizaje (Camps & Ruiz, 2011).

En el siglo XX, mediante el auge de disciplinas tales como la pedagogía y la psicología, los estudios relacionados con el aprendizaje humano fueron del interés de éstas y otras ciencias que aportaron avances significativos. Algunos avances consistieron en situar al alumno como clave en el proceso de la enseñanza al considerar sus procesos de aprendizaje y la propuesta de métodos innovadores pedagógicos para lograr los objetivos de aprendizaje (Claparède, 1925, citado por García, 2005).

Además se cuestionaron las prácticas didácticas homogéneas ante la diversidad de alumnos, las características de maestro y de los espacios educativos (Cruz, 2005). Es también para esta autora, la didáctica, una disciplina que proporciona a los docentes instrumentos para la enseñanza que faciliten el aprendizaje de los alumnos.

Se han propuesto algunos estudios sobre la didáctica de la lengua y la literatura, en ambos casos, la didáctica está enfocada no sólo a enseñar; sino formar conocimiento sobre cómo se enseña y sobre cómo se aprende, para tener en cuenta y poder mejorar la situación educativa (Camps & Ruiz, 2011). En general, la didáctica tiene como finalidad mejorar la enseñanza.

Enseñar literatura, para quienes nos dedicamos a la educación, presupone todo un reto debido a las múltiples propuestas en los campos de estudio de la literatura

y los de la didáctica. Los estudios que se han propuesto configuran la inclusión del estudio del lenguaje como parte esencial del discurso en los textos, por ello se habla de una disciplina: la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Esta disciplina al estar inmersa en un marco pedagógico forma de la línea de estudio del enfoque comunicativo:

“El objetivo de este lineamiento teórico es desarrollar la competencia comunicativa, que interpreta la lengua como instrumento de comunicación y reivindica su uso, dando entrada así a la Pragmática del discurso, donde el análisis de los actos de habla es su tarea central” (Cruz, 2005).

Por ello, la propuesta que se realiza está en función de utilizar la literatura como un medio didáctico para estudiar el lenguaje, es decir, *cómo enseñar* y por otra parte, está aquella que se centra en el estudio de lo literario para permitir el disfrute estético y dirigida al *qué enseñar* (Alzate, 2000).

Estudios sobre la didáctica de la literatura parten de la idea de que los modelos didácticos para acercarse a su enseñanza deben ser cuidadosos y permitir la comprensión del texto a través de sus procedimientos (Escudero, 1994). Sin embargo, existe una fuerte discusión sobre los medios para acceder críticamente al texto y los métodos didácticos; por ello, se ha desatado una lucha entre los teóricos literarios y los pedagogos; ya que podemos observar que ambos no han trabajado de manera conjunta y esto ha repercutido a que no exista una homogeneización en los planes y programas de estudio. Sin embargo, para garantizar un buen aprendizaje, el profesor debe lograr tener conocimientos teóricos y la didáctica para poder transmitir la información, de alguna forma, para que no exista una subordinación; sino más bien una congregación entre los mismos.

Es por ello importante, como menciona Lineros (s.f.)¹⁰, que los profesores propongan acciones que faciliten el acercamiento a la literatura y que no se satanicen estas prácticas por aquellos que ven a la literatura como meramente conocimientos académicos, ya que la literatura es un ininteligible fenómeno cultural y estético que enseñar a un adolescente no es una tarea fácil, sumado a ello, la carga administrativa del profesor, las demandas de aprendizaje de los alumnos y la poca flexibilidad en el centro de trabajo que provoca que una enseñanza creativa de la literatura sea una petición paradójica.

Parece ser que una de las posibilidades de la didáctica de la literatura es lograr en los alumnos acceder a diferentes niveles de destrezas literarias que sean acordes con sus procesos cognitivos; además, esto debería de verse reflejado también en los planes y programas de estudio.

Con la revisión de diferentes autores (Quintana, 2007; Ribas, 2011; Mendoza, 2003; González de Mendoza y Mera, s.f.; Lineros, s.f.), puede mencionarse que los problemas con los que generalmente se encuentra un profesor frente a la enseñanza de la literatura son el cómo adecuar el programa a los intereses de los alumnos y poder despertar en ellos una actitud receptiva que les haga imaginar, pensar y comprender el texto; además de las cuestiones didácticas enfocadas en los siguientes aspectos o temáticas:

1. El contexto histórico de la obra literaria.
2. La didáctica de los géneros literarios.
3. La didáctica del comentario de texto.

Existen algunas propuestas concretas sobre cómo orientar didácticamente algunos de estos temas, a continuación se describirán sólo algunos de ellos:

¹⁰ Lineros, Q. R. (s.f.). *Didáctica de la literatura*. Recuperado el 10 de noviembre de 2013, de CONTRACLAVE: <http://www.contraclave.es/literatura/didacticalit.PDF>.

González de Mendoza y Mera (s.f.), propone acercar al alumno a la literatura a través del conocimiento de la obra y de su contexto para, que a través de un comentario, pueda integrar su experiencia y reconocer cómo vivían y pensaban los autores:

“El comentario de texto se inscribe en esta óptica, es un entretenimiento que durará toda la vida del lector: discernir el mensaje de los múltiples mensajes que autores pasados y presentes, conocidos o anónimos envían al lector, al espectador, a un receptor que en muchas ocasiones está alejado en el tiempo y en el espacio; que tiene una sensibilidad distinta ante los acontecimientos, que se expresa con unos términos, unas imágenes, unos símbolos, unos recursos lingüísticos, un estilo diferente”¹¹.

Para ello, sugiere una metodología que vincule a la literatura con su contexto histórico y que en la medida de lo posible se elija un texto completo, ya que un texto fragmentado es imposible poder interpretar. He aquí la importancia de los cuentos para su respectivo análisis. Su propuesta apuesta por un método adecuado para comunicar la belleza literaria del texto a diferencia de iniciarle en un análisis de los recursos lingüísticos y retóricos y, para ello propone la elaboración de comentarios que incluyan un análisis formal y temático de los textos.

En el caso de la didáctica de los géneros literarios, en particular el cuento autores como Cervera (1995) encuentran valioso trabajar el cuento como recurso didáctico por las siguientes características que pueden servir para su análisis y discusión:

- El diálogo, la narración y las descripciones.
- La diversidad de temas.
- La función comunicativa y estética.

¹¹ González de Mendoza y Mera, P. (s.f.). *Didáctica de la literatura. El comentario de texto implicado por factores sociológicos. Una propuesta didáctica*. Recuperado el 11 de noviembre de 2013, de UNED: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/07-02.pdf>, pág. 30.

- Diversidad de contextos, ambientes y personajes. Describir para llevar la imagen a la creación literaria (Escudero, 1994).
- Acercamiento a la diversidad lingüística o dialógica.

Para Herrera (2002) el cuento es un motivo para desarrollar la imaginación del alumno mediante sus descripciones; es también un medio para llamar la atención al iniciar la clase; además de tener la posibilidad de convertirse en un juego didáctico donde los alumnos junto con el profesor pueden ir formulando una historia y es, finalmente, un medio para enseñar a los más pequeños a leer y escribir. Además, menciona que su importancia educativa es más relevante cuando la temática y la edad del alumno son consideradas en las planeaciones didácticas.

De forma más amplia Dolz (2003) menciona que las posibilidades del cuento como una forma de enseñar y aprender a elaborar composiciones escritas surge a partir de la teoría del esquema narrativo, donde gracias a las aportaciones de Kintsch y van Dijk sobre las unidades de estructura narrativa, se ha logrado la clasificación de información y la organización de las estructuras para poder producir y comprender un texto. Cabe señalar que dentro de las secuencias didácticas propuestas están:

- Identificar la estructura interna de los textos narrativos por medio de preguntas: ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo?
- Distinguir la narración de otros géneros narrativos.
- Elaboración de criterios para evaluar el texto.

En el caso de la didáctica del comentario de texto, menciona Lineros (s. f., pp. 38-40) es una actividad de “promoción de la lectura” que contribuyen a aumentar la participación de los alumnos gracias a que permite estructurar la mente, analizar,

argumentar y opinar a través de la forma oral o escrita mediante las siguientes actividades:

- Notas introductorias que aclaren o faciliten la labor de comentar por parte del profesor.
- Lograr que los alumnos participen al hacerles preguntas claves sobre el texto.
- Permitir la diversidad de perspectivas en los comentarios, ya que cada lector refleja sus conocimientos y emociones provocadas por los textos.

Los objetivos que debe orientar a los comentarios es que estos forman parte de las actividades de la literatura y no son un fin en sí mismo de leer que pretendan evaluar la literatura, sino son una herramienta que permita tener un acercamiento no sólo racional, sino también del tipo impresionista.

Como conclusión, podemos argumentar que la didáctica es una herramienta, un recurso particular o el modo que permitirá lograr un aprendizaje. Utilizar el cuento y la representación de imágenes mentales a través de dibujos, collages, fotografías o modelados como recurso didáctico no sólo permite acceder a la comprensión del texto literario; sino desarrollar en el alumno el disfrute por la misma y la valoración literaria. Ésta puede ser desarrollada a través de la estrategia cognitiva de las imágenes mentales

7. ESTRATEGIA COGNITIVA DEL USO DE IMÁGENES MENTALES PARA LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS

El problema de las actuales concepciones teorías para la comprensión lectora es la poca importancia que se le da al aspecto cognitivo en el proceso lector. Para ello, debemos considerar estrategias que estén encaminadas a potenciar estos procesos.

La forma en que está organizada la secuencia didáctica obedece a un enfoque donde la comprensión lectora va más allá de comprobar la habilidad de transferir información en pruebas que sean evaluadas; ya que se centra en los lectores y en los procesos cognitivos de las imágenes mentales para la construcción de significados por medio de transacciones entre el lector, el texto y el contexto, es decir, a través del intertexto lector.

La Imagen Mental como una Estrategia Cognitiva para la Comprensión Lectora de Textos Narrativos es una estrategia que busca enfatizar la representación interna de los textos presente durante el proceso cognitivo involucrado en la comprensión lectora. Esta estrategia cognitiva puede ser una vía para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes; ya que por medio de las imágenes mentales el alumno debe recuperar la información leída y representarla internamente con el fin de darle sentido al texto; ya que la enseñanza de la comprensión lectora es más eficaz cuando está centrada en el proceso. Algunas de los aspectos que además considera esta estrategia son los siguientes:

Propiciar un ambiente de trabajo con los alumnos.

En la comprensión lectora, el profesor debe diseñar estrategias de enseñanza que propongan actividades que vayan más allá de transferir información en pruebas y ser una experiencia creada por el lector. Por ello es importante que se consideren:

- Enfoques que se centran en los alumnos (la lectura como proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto) y no una lectura considerada como un proceso de transferencia de significado extraíble de las palabras.
- El profesor comparte los significados que construye y estimula a hacer a los alumnos lo mismo a diferencia de aquellos profesores que proponen estrategias para descubrir los conceptos que él considera apropiados.
- La puesta en común del grupo y la interacción son esenciales para la comprensión en comparación con aquellas estrategias donde el aprendizaje es individual y la interacción con el grupo es para favorecer el contenido dado por el profesor.

Las técnicas o estrategias empleadas.

Para poder entender el desarrollo de la estrategia *La Imagen Mental como una estrategia cognitiva para la Comprensión Lectora de Textos Narrativos* se tomará en consideración el modelo y concepto del **intertexto lector** que ofrece el autor Antonio Mendoza Fillola (1992, 1994, 2002) como una estrategia de recuperación de los referentes de obras literarias que el alumno ha leído y que la misma representación de *Imágenes Mentales*, por medio de fotografías, dibujos, collages o modelados son resultado de un **intertexto discursivo** dado por la obra literaria leída.

Es de importancia mencionar, que además se hará uso de las *imágenes evocadas* que Damasio (1994) describe como una forma de recuperar información a través del proceso de recepción y la asimilación de las experiencias. Ello es posible ya que esta estrategia, en diferentes momentos, solicita a los participantes imaginar diversas situaciones del texto.

Por lo tanto, construir el significado de un texto depende de la activación de conocimientos previos, elementos mediante los cuales el alumno recurrirá al uso de las imágenes mentales que su *intertexto lector* origina y poder asociar los estímulos que el texto le presenta. Para poder trabajar el intertexto lector se realizaron las siguientes actividades:

1. El alumno observa imágenes o fotografías sobre distintos textos narrativos y recurre a sus imágenes mentales archivadas (activa su intertexto lector).
2. Se le solicita comentar, en el grupo, algunos aspectos del texto narrativo que recuerde con cada imagen (título, contexto, personajes, acontecimientos, etc.).
3. Posteriormente se discuten las características de cada texto narrativo en particular y su función para delimitar las características del texto de estudio: el cuento (aspectos formales).
4. Presentar el objetivo de la lectura del cuento (llevar a cabo un diálogo con el texto y poder formar o recurrir a imágenes mentales) argumentar que no podría lograrse la comprensión y una interpretación adecuada, si no existieran las referencias en el intertexto lector del sujeto.
5. Elaboración de inferencias a partir del título.
6. Lectura del primer párrafo del cuento y preguntas orales sobre las imágenes mentales formadas.
7. Proporcionar el cuento completo para acceder al léxico.

8. Realizar una segunda lectura (procesos semánticos) para llevar a cabo preguntas sobre las imágenes mentales formadas que ayuden a su comprensión lectora.
9. Elaboración de dibujos, modelados, collages o fotografías sobre la imagen mental construida.
10. Discusión de las representaciones de las imágenes mentales generadas.
11. Aplicación de cuestionario basado en la prueba CEE-2 (Hernández, 1983) sobre la taxonomía de la comprensión lectora inferida. (Preguntas dirigidas a verificar la comprensión del texto).

7.1 PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Los participantes fueron 42 estudiantes, de los cuales 21 son mujeres y 21 son hombres inscritos en el grupo 618 correspondiente al sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria Núm. 2 “Erasmus Catellanos Quinto”, del turno matutino ubicada en Av. Río Churubusco Núm. 654 entre Apatlaco y Tezontle Col. Zapata Vela, Delegación Iztacalco, C. P. 08040.

La edad promedio de los alumnos radica entre los 17 y 19 años. La secuencia didáctica fue aplicada en dos sesiones distintas de tres planeadas por lo cual se tuvieron que realizar reajustes a la misma. Las sesiones fueron programadas en el horario de 8:00 a 10:00 am.

7.2 SECUENCIA DIDÁCTICA

En el desarrollo de esta estrategia se tomó en cuenta la clasificación de Díaz Barriga (2002) sobre las estrategias de enseñanza basadas en el momento

de uso y de representación; así como las estrategias que atienden a un determinado proceso o subproceso cognitivo. Las estrategias que inciden el momento de uso, son tres:

Estrategias preinstruccionales

Estrategias coinstruccionales

Estrategias posinstruccionales

La estrategia cognitiva de las imágenes mentales (**anexo 1**) utilizada en esta secuencia didáctica atiende a procesos mentales que se llevan cabo durante el proceso de la comprensión lectora. Las actividades que se desarrollan en esta propuesta de intervención son diseñadas a partir de los procesos mentales que Hernández (1991), Núñez (2002), González (2004) y Frade (2009) mencionan son requeridas para llegar a la construcción propia del aprendizaje que es el nivel máximo de la comprensión lectora, además de hacer uso de la propuesta del *intertexto lector* de Mendoza (2001). El proceso y subprocesos cognitivos que se atienden en la estrategia son:

A) Procesos semánticos

- Activación de conocimientos previos
- Orientar o guiar a los alumnos sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.
- Acceso al léxico.
- La representación mental o análisis semántico (capacidad de representar mentalmente lo que lee).
- La inferencia o interpretación.
- La representación mental de la inferencia.
- Análisis o síntesis del texto.
- Evaluación de un juicio sobre el texto.
- Argumentación
- Construcción del propio aprendizaje.

7.2.1. MOMENTO: ESTRATEGIAS PREINSTRUCCIONALES

Las actividades preinstruccionales inciden en la activación de la generación de conocimientos y experiencias previas mediante una discusión guiada.

Proceso cognitivo: Activación de los conocimientos previos mediante situaciones que activen o generen información previa.

1. Se dio inicio a la clase con la activación de los conocimientos previos de los alumnos mediante preguntas-guía sobre las características de los cuentos y la experiencia en su lectura:
 - ¿Qué crees que sea un cuento?
 - ¿Qué características tiene un cuento?
 - ¿En qué es diferente a una novela?
 - ¿Qué cuentos has escuchado o leído?
 - ¿Qué otros relatos se parecen a un cuento?

Los alumnos comentaron algunos títulos de cuentos que conocían y al menos el 50% correspondía a títulos de cuentos maravillosos o fantásticos y a grandes rasgos reconocían los elementos que los integran. Posteriormente cuando se le cuestionó sobre el por qué algunos otros relatos no podían ser cuentos a pesar de contar con características similares, ninguno de los alumnos respondió. En ese momento se procedió a pasar con la siguiente actividad.

7.2.2. MOMENTO: ESTRATEGIAS COINSTRUCCIONALES

Mejoran la atención y sirven para detectar la información principal.

Proceso cognitivo:

- **Orientar o guiar a los alumnos sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.**
- **Mejorar la codificación de la información nueva mediante ilustraciones.**

Para poder estimular el uso de las imágenes mentales se presentaron 5 diapositivas con imágenes que ejemplifican subgéneros narrativos en prosa: la fábula, el mito, la leyenda, la novela y el cuento; así como una nota periodística.

Antes de presentar la imagen que correspondía a cada diapositiva, se mencionó el título del texto y se solicitó a los alumnos que se formaran una imagen mental con cada una y se les pidió narraran brevemente, en la medida de sus posibilidades, la imagen que habían visualizado, lo que recordaran de la historia y explicaran a qué tipo de relato pertenecía. Esto tuvo como objetivo que los alumnos a partir de un título o palabra clave crearan una imagen y accedieran a sus referentes previos para explicar la historia (*intertexto lector*). Los alumnos empezaron a describir, por ejemplo, con el título de “Medusa” a una mujer muy fea, de cabellos de serpiente, con mirada de fuego, sujeta por un hombre muy fuerte, dentro de una cueva, con un cuerpo muy hermoso, etc. Por ello se dio paso a compararla con una imagen seleccionada por la profesora, la mayoría expresó que compartía algunos de los rasgos imaginados, pero no era la misma imagen que ellos habían visualizado.

1. Enseguida la profesora proporcionó a los alumnos la fotocopia de un cuadro comparativo para que fuera llenado, posteriormente a la visualización de las imágenes. De esta forma, se caracterizó a cada uno de los subgéneros narrativos, ya que se hacían preguntas orales como: ¿a qué subgénero corresponde esta imagen? ¿Qué personajes aparecen en los mitos? ¿De qué forma están narradas? ¿A qué espacio y tiempo corresponde?

ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS NARRATIVOS	MITO	FÁBULA	LEYENDA	NOVELA	CUENTO	NOTA PERIODÍSTICA
PERSONAJES						
TIPO DE NARRACIÓN (prosa o verso)						
ESPACIO						
TIEMPO						

- Tras haber comentado las características de los diferentes tipos de textos narrativos, los alumnos redactaron en su cuaderno una definición personal sobre qué es un cuento y sus características.
- Posteriormente se pidió a algunos alumnos leer sus conceptos, se hizo una lluvia de ideas, se elaboró uno nuevo y se comparó con la definición que hace (Sobejano, 1997)¹² con respecto al cuento. Los alumnos tomaran nota en su cuaderno de ambos conceptos.
- Concluida la actividad la profesora presentó a los alumnos, mediante una diapositiva, el título del cuento que se leería (*Orfandad* de Inés Arrendo) y les pidió que **imaginaran de qué iba a tratar el cuento con la finalidad de formular** la hipótesis de lectura:

¹² El cuento refiere a un suceso o estado cuyas circunstancias y contrastes de valores representan la realidad social, o la iluminan moralmente, o -en el caso del cuento tradicional (popular, infantil, maravilloso) — la suplantán por un orden ético no históricamente precisado. Se distingue el cuento por la brevedad; la tendencia a la unidad (de lugar, tiempo, acción, personaje); la concentración en algún elemento dominante que provoque un efecto único (con frecuencia, un objeto-símbolo o una palabra-clave); y la suficiente capacidad para excitar desde el comienzo la atención del lector y sostenerla hasta el final. Véase el Estudio preliminar de Gonzalo Sobejano en: Alas, Leopoldo. *Cuentos*, Madrid: Crítica, 1997.

INSTRUCCIONES: Imagina, a partir del título, de qué tratará el cuento:

"ORFANDAD"

5. Se solicitó a algunos alumnos describieran lo que habían imaginado. Algunas de las hipótesis fueron:

“Tratará sobre el abandono de alguien”

“El abandono de una relación de pareja”

“Sobre la situación de abandono en los orfanatos”

“La idea de estar solo a pesar de estar rodeado por mucha gente”

6. Después de escuchar algunas de las hipótesis se concluyó la sesión y se solicitó a los alumnos traer algunas de las siguientes opciones para la próxima clase, de acuerdo a sus posibilidades o intereses: una cámara fotográfica, celular con cámara fotográfica o de video, material para modelar figuras (barro, plastilina, etc.), colores, pinturas, revistas o material recortable. Algunos alumnos comentaron que se quedaron intrigados por no iniciar la lectura.

SESIÓN 2

1. Al inicio de la sesión se recuperaron los conceptos revisados en la clase anterior, tal como las características de cada subgénero revisado, el concepto de cuento y las hipótesis realizadas con respecto al título del cuento que se leería.

2. Enseguida se mostró una diapositiva con el primer párrafo del cuento y se pidió a los alumnos comparar su hipótesis y verificarla; así como visualizar lo descrito:

INSTRUCCIONES: Lee el fragmento del cuento y visualiza la descripción que se hace.

ORFANDAD

Creí que todo era este sueño: sobre una cama dura, cubierta por una blanquísima sábana, estaba yo, pequeña, una niña con los brazos cortados arriba de los codos y las piernas cercenadas por encima de las rodillas, vestida con un pequeño batoncillo que descubría los cuatro muñones.

3. Al finalizar la lectura se quitó la diapositiva para pedirles contestaran una serie de preguntas con el propósito de conocer si habían visualizado lo escrito:

- ¿Quién cuenta la historia?
- ¿Qué características físicas tiene este personaje?
- ¿Cómo está vestida?
- ¿Dónde se encontraba el personaje?
- ¿Qué describe el personaje sobre el lugar donde se encuentra?

Se puede argumentar que todos respondieron que era una niña ya que se menciona explícitamente, sin embargo no todos recordaron que tipo de mutilaciones tenía, cómo estaba vestida y dónde se encontraba el personaje.

Procesos cognitivo:

Representación mental o análisis semántico.

Acceso al léxico

1. Se colocó una diapositiva con las instrucciones para generar imágenes mentales y se entregó, de manera individual, una fotocopia de la versión completa del cuento. Se pidió realizar una lectura en silencio.

INSTRUCCIONES: Lee de manera individual el cuento e imagina lo que se va describiendo.

Atiende a las siguientes recomendaciones:

- Visualiza las acciones de los personajes, sus rasgos físicos, gestos e incluso imagina sus voces.

- Visualiza los lugares e incluso imagina los olores que pudieran tener.

2. Al término de la lectura, se presentó una nueva diapositiva con algunas preguntas que hacen énfasis en el proceso de acceso al léxico:

- ¿Pudiste visualizar la secuencia de acciones en el cuento?
- ¿Qué tuviste que hacer?
- ¿Consideras que todas las palabras expresadas en el cuento te permitieron visualizar la historia?

La mayoría de los alumnos comentaron que entendieron la historia y a otros se les solicitó a la expresaran la secuencia de la narración, además explicaron que eran evidentes dos momentos en la historia que era el sueño y la “realidad”. Al final de los comentarios, se les pidió reflexionaran sobre qué deberían hacer para entender mejor el texto, algunos sugirieron leerlo una vez más, otros leerlo varias veces, otros más comentar el texto y algunos otros subrayar y entender el vocabulario.

3. A partir de lo propuesto por los alumnos, la profesora solicitó a los alumnos subrayaran las palabras o frases que no entendieron y les pidió visualizar la situación o evento en la que se describe para solucionar sus dudas, es decir, hacer uso del contexto (esta actividad tiene la finalidad de evitar que se lea mecánicamente, prestar atención e imaginar)¹³.

A) PROCESO SEMÁNTICO

Proceso cognitivo: Inferencia o interpretación.

1. Con el acceso al léxico, la profesora solicitó a los alumnos, de manera grupal, hacer una nueva lectura y comentar las impresiones del cuento con la finalidad de dar información más allá de lo explícito en el texto (inferencia).

¹³ Algunas de las observaciones con respecto al vocabulario, se expresarán en la discusión de la estrategia.

2. Se mostró una guía de preguntas que propició agregar información de lo que los alumnos saben para poder construir la inferencia:

- ¿Qué sentimientos identificas en el personaje a lo largo de la historia?
- ¿Qué idea sobre sí misma tiene el personaje?
- ¿De qué forma influyen sus mutilaciones en sus emociones?
- ¿Qué crees que le pasó al personaje para estar en esas condiciones?
- ¿Qué significa “No tener un rostro y no ser reconocida” para el personaje?
- ¿Cuál es el sentimiento de mayor persistencia en el cuento?
- ¿Qué imagen utilizarías para poder explicar este cuento?

Algunas de las respuestas de los alumnos con respecto a las preguntas fueron:

“me causó tristeza” “no puedo evitar pensar en lo sola que está” “ella misma se ha condenado a ese estado” “no creo que ella haya elegido estar así, ha sufrido el abandono de los padres, sin embargo se ha resignado”.

Cabe mencionar que con la pregunta: *¿Qué significa “No tener un rostro y no ser reconocida” para el personaje?* Los alumnos respondieron que equivalía a no ser importante, a no estar presente, a ser objeto de olvido, a que sus familiares al dejarla es como si la hubieran olvidado, etc. En esta parte de la sesión se hicieron muchísimas reflexiones y comentarios (la parte más enriquecedora ya que por medio de aportaciones de profesores durante la exposición del trabajo de tesis en varios seminarios se sugirieron temas como: el concepto de persona, la empatía y la teoría de las neuronas espejo). Por ello, se expuso en el grupo el tema de la “mirada del otro” que la autora expresó en la mayoría de sus cuentos a través de personajes como el de *Orfandad* que buscaban contemplarse a través de la mirada de alguien más y al encontrarse sola, no existía para nadie.

En la pregunta sobre la idea persistente en el cuento se preguntó a varios alumnos y estos respondieron que este era la idea de abandono, la soledad, la falta de atención y la resignación.

Con respecto a la última pregunta, se pidió a varios alumnos detallaran verbalmente qué imagen utilizarían para explicar este cuento, no sin antes sugerirles pensar que en algún momento han visto o conocen gente con las características del personaje o se han sentido de una forma similar (activación de sus referentes previos).

En ese momento, dos alumnos mostraron al grupo dos dibujos que elaboraron mientras se compartían las impresiones del cuento (**anexo 2**). La construcción que hicieron del cuento a través de sus dibujos fue elaborada por iniciativa de los alumnos ya que hasta el momento no se les había solicitado elaborar la representación de sus imágenes mentales.

Proceso cognitivo: Representación mental de la inferencia.

1. Enseguida se mostró una diapositiva con otras instrucciones que les ayudarían a construir la imagen mental de la inferencia:

INSTRUCCIONES: A partir de lo discutido en las preguntas anteriores visualiza o elabora una imagen mental. Considera las siguientes recomendaciones:

- ¿Qué características o aspecto físico tiene el personaje que imaginaste?

- ¿Qué momento de la historia resulta más impactante para ti?

- ¿Cómo es la escena que has logrado visualizar y qué hay en ella?

- ¿Cuál es la idea recurrente de la autora en el cuento?

- Redacta una descripción breve de lo imaginado

2. Con la finalidad de construir el significado del texto en aquellos alumnos que no pudieron detectarlo (en este caso es la idea de la soledad) se llevaron a cabo los siguientes subprocesos cognitivos:

Proceso cognitivo: Mejorar la codificación de la información a aprender. Las ilustraciones.

1. Se sensibilizó a los alumnos con la ayuda de dos fotografías para construir el significado del texto, la finalidad fue lograr que los alumnos aprendieran a identificar la idea que se repite (la soledad) en el cuento.

En ese momento, se presentaron dos imágenes (**anexo 3**) y se les pidió las observaran. Sin hacer una discusión sobre ellas, se entregó un cuestionario (**anexo 4**) que tenía la finalidad de responder a preguntas relacionadas con las impresiones de las fotografías y vincularlas al tema del cuento *Orfandad*. Una de las preguntas (número 2) solicitaba a los alumnos redactar una historia con las imágenes y considerar el uso de narrador, personajes, espacio, tiempo y la secuencia de la historia. Ahora considero que esta actividad no es muy conveniente ya que el objetivo no es redactar un cuento.

Procesos cognitivos:

- Interpretación.

- Creación y producción o también llamadas de elaboración.

1. Concluido el tiempo para responder el cuestionario y el de la sesión, se solicitó a los alumnos que a partir de la visualización que generaron (imagen mental) la describieran y redactaran en su cuaderno. Se les dijo que con los materiales solicitados la sesión anterior tendrían que elaborar de manera individual un dibujo, collage, fotografía, modelado o dramatización, a manera de expresar el significado que para ellos había tenido el cuento y tendrían que enviarla al correo electrónico que se les proporcionó debido a que el tiempo de la segunda sesión había concluido.

De esta forma se les agradeció a los alumnos su colaboración en el desarrollo de esta estrategia y como último comentario se les invitó a reflexionar sobre la intención de disfrutar la literatura y construir imágenes a partir de experiencias, así como muchas otras que fueron enumeradas.

SESIÓN 3

Esta parte de la sesión no pudo realizarse debido a que sólo se contó con dos, de las tres planeadas originalmente, sin embargo se explicará.

7.2.3 ESTRATEGIAS POSINSTRUCCIONALES

Se presentan después del contenido que se ha de aprender de una manera integradora y crítica.

Proceso cognitivo: Organizar la información que se ha de aprender al representarla en forma gráfica o escrita.

1. Proponer a los alumnos realizar una galería en el salón de clases para presentar sus trabajos. Entregar a los alumnos una ficha de trabajo, pedir redactaran el título, la técnica, el material utilizado y expliquen de la interpretación de sus dibujos, collages, modelados, fotografías o dramatizaciones mediante la pregunta generadora:

¿Cuál es mi interpretación del cuento y de qué forma está presente en la representación?

Proceso cognitivo: Argumentación.

1. Se pide argumentar los criterios de sus trabajos para que al final sean sometidos a votación y se elija el que mejor expresó el significado del cuento.

ESTRATEGIA COGNITIVA: Construcción del propio aprendizaje.

1. Se solicita a los alumnos que redacten, en una hoja, un comentario sobre los conocimientos aprendidos durante el desarrollo de esta estrategia. Para redactarlo se presentan las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendí?
- ¿Qué me falta por aprender?
- ¿Qué puedo proponer o crear a partir de lo que comprendí del texto?
- ¿Qué cambios surgieron en mí?
- ¿Qué puedo aportar al cuento?
- ¿Dónde puedo aplicar lo aprendido?
- ¿Para qué me sirve este cuento?

2. Se solicitan leer algunas redacciones y se sugiere aplicar el cuestionario propuesto sobre comprensión lectora inferida basada en la prueba CEE-2 de Hernández (1983).

7. 3 LIMITANTES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La única propuesta que se ha realizado para evaluar una imagen mental es mediante el Cuestionario de Viveza de las Imágenes Mentales VVIQ (Marks, 1973 citado por Beato, Díez, & Pinho, 2006) que es un informe verbal sobre la claridad, vivacidad, brillo o nitidez de la imagen mental que una persona puede formar.

Por ello, la propuesta de esta estrategia es enfatizar la representación interna o visualización de la información de los textos presente durante el proceso cognitivo involucrado en la comprensión lectora. Esta representación no pretende evaluar la calidad estética del trabajo; sino, construir el significado del texto a partir de sus conocimientos previos como es señalado por diferentes autores (Solé, 2002; Hernández, 1991; González, 2007; Núñez, 2002; Frade, 2009). Cabe señalar que en este momento entran en juego diversas estrategias que atienden a procesos mentales específicos.

La secuencia didáctica, además pretende que estas representaciones internas o visualizaciones generadas, den lugar a la construcción de sus argumentos sobre por qué construyeron esos conceptos, ideas y significados en torno a un texto, por ello se sugiere realizarla en las tres sesiones marcadas.

7.4 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Al ser esta estrategia una propuesta de tipo cognitivo que hace uso de las imágenes mentales para acceder al significado del texto, no pretende evaluar por medio de algún instrumento la comprensión lectora del texto, sino más bien, ser una propuesta de intervención en el proceso de la comprensión lectora entendida como **la capacidad de integrar los significados que expresa un autor desde el contexto en el que lo escribe por medio de los procesos implicados como son la interpretación, la inferencia y la construcción de nuevos conceptos, ideas y significados a partir de lo que está escrito (Frade, 2009).**

La aplicación del cuestionario al finalizar la segunda sesión (**anexo 4**) representaba un instrumento para ayudar a los alumnos a acceder al significado del cuento a través de sus conocimientos previos. Pero, al hacer una revisión del cuestionario era evidente que las preguntas 2 y 3 estaban fuera del objetivo de la estrategia ya que pedían elaborar un cuento con las imágenes que los alumnos observaron.

Sin embargo, la prueba diseñada en la tercera sesión que no se llevó a cabo tiene por objeto aplicarse posteriormente a la argumentación y discusión de las representaciones mentales generadas para comprobar que a través de representar las imágenes mentales por medio de dibujos, fotografías, collages, modelados o dramatizaciones puede ser una vía para facilitar la comprensión lectora de los estudiantes. La prueba está diseñada con base en la propuesta de Hernández (1983) y recibe el nombre de CEE-2 sobre la taxonomía de la comprensión lectora inferida.

Al primer nivel lo llama *comprensión lectora inferida* y consiste en realizar preguntas al lector para acceder al significado o significante del planteamiento, aunque la respuesta no está explícita ya que la tiene que inferir el lector. Este tipo de preguntas se identifican porque al momento de redactarla se cambia una expresión lingüística o significante del planteamiento (preguntas 1-2).

El segundo nivel es la *Inferencia Relacional* que es la deducción de una escena, situación o explicación por medio de dos o más proposiciones del texto y es inferida a través de esta relación (preguntas 3-7).

El tercer nivel es la *Inferencia Hipotética* que consiste en utilizar el texto como pretexto para obtener nueva información, considerando algunos conceptos o proposiciones del mismo. Pretende seguir el significado del texto, pero hipotetiza en que cambie u ocurra algo diferente (preguntas 8-10).

1. ¿Qué otro tipo de mutilaciones tenía el personaje?
2. ¿Qué relación y parentesco tenían las personas que visitaron al personaje?
3. ¿Cuál fue la causa de que murieran sus padres?
4. ¿Cuáles son los dos momentos en que se narra la historia?
5. ¿Qué diferencias o semejanzas hay entre estos dos momentos en que se narra la historia?
6. ¿Qué relación puedes establecer con las expresiones "Mi rostro horrible" y "No puedo tener una cara porque nunca ninguno me reconoció ni lo hará jamás"?
7. ¿Cuál es la relación del título del cuento *Orfandad* con el personaje?
8. De acuerdo con el cuento ¿qué situación crees que haya vivido el personaje, para estar en esas condiciones?
9. ¿Si cambiaras el segundo momento de la narración por un lugar mejor, crees que la actitud del personaje sería mejor? ¿Por qué?
10. ¿Cuál es el significado que tiene para ti el cuento *Orfandad*?

8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La estrategia expuesta en el presente estudio tuvo como finalidad hacer uso de las imágenes mentales como una vía para fortalecer la comprensión lectora. La estrategia fue aplicada a 42 estudiantes de sexto año de la Escuela Nacional Preparatoria Núm. 2 “Erasmus Castellanos Quinto” en dos sesiones de los tres programas en la asignatura: Literatura Mexicana e Iberoamericana.

A través del análisis de resultados se puede identificar que los alumnos llevaron a cabo un proceso que promovió el uso de las imágenes mentales mediante la aplicación de una estrategia cognitiva, la cual estuvo organizada en tres momentos y dentro de estos, la puesta en práctica de actividades que atienden a un determinado proceso cognitivo.

Por medio de esta estrategia, los alumnos realizan actividades que pretenden ser una vía para acceder al significado del texto y mejorar su comprensión lectora, entendido de acuerdo a la revisión de la literatura, como el concepto de comprensión lectora.

Dentro de las actividades y procesos puestos en práctica de la estrategia, se presentarán, en esta discusión, sólo los aspectos en los que se fomentó la actividad cognitiva de las imágenes mentales:

Procesos cognitivos centrado en la creación de imágenes mentales.

1. Se pidió en un primer momento a los alumnos que visualizaran y describieran la imagen que habían generado a partir de mencionar el título de cada uno de los textos sobre subgéneros narrativos que iban a presentarse. Posteriormente a la descripción se mostraba una imagen alusiva al texto:

- El mito de medusa (*Medusa*, Peter Paul Rubens, 1617).

- La fábula de la liebre y la tortuga
- La leyenda de la llorona
- El cuento de Caperucita Roja (**Caperucita Roja**, ilustración de Paul Gustave Doré, 1870)
- Novela El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha (**Don Quijote**, Pablo Ruíz Picasso, 1955).

2. Se solicitó a los alumnos describieran la imagen que habían visualizado a partir de preguntas orales como: *¿qué imagen viene a tu mente con la palabra “medusa”?* Los alumnos explicarían a qué tipo de relato pertenece. En la secuencia didáctica se mencionan algunos de los comentarios. Posteriormente, sus descripciones fueron contrastadas con las imágenes presentadas por la profesora.

3. Se presentó al grupo el título del cuento (*Orfandad* de Inés Arrendo) y se les pidió que imaginaran de qué iba a tratar el cuento con la finalidad de formular la hipótesis de lectura. Algunos de los comentarios recuperados son:

- *Es la historia de un niño o una niña huérfana.*
- *Trata sobre la vida y su sentido.*
- *Imagino que tratará sobre el abandono de unos padres hacia su hijos.*

4. Se colocó el primer fragmento del cuento para que visualizaran lo descrito. Se realizaron una serie de preguntas orales para poder medir qué tanto habían visualizado lo expresado en el cuento. Se solicitó a los alumnos respondieran preguntas sobre lo relatado y aproximadamente un 80% pudo contestarlas correctamente, lo cual puede ser producto de la puesta en práctica de las imágenes mentales que tienen la finalidad de fomentar la actividad mental y mejorar el aprendizaje (Howe, 2000). Las preguntas fueron:

- ¿Quién cuenta la historia?
- ¿Qué características físicas tiene este personaje?

- ¿Cómo está vestida?
- ¿Dónde se encontraba el personaje?
- ¿Qué describe el personaje sobre el lugar donde se encuentra?

4. Se entregó la versión completa del cuento y se pidió imaginar lo que se describía a través de las siguientes sugerencias:

- Visualiza las acciones de los personajes, sus rasgos físicos, gestos e incluso imagina sus voces.
- Visualiza los lugares e incluso imagina los olores que pudieran tener.

Al finalizar se hicieron preguntas con el propósito de saber si algunas palabras o expresiones les impidieron visualizar. Los alumnos las identificaron y las comentaron en el grupo. La profesora solicitó que por medio del contexto intentarían deducirlas, se les dio un tiempo y se discutieron las siguientes palabras:

- cercenada
- batoncillo
- muñones
- asíó

Cabe destacar el caso de la palabra “muñones” ya que es clave para crear la imagen mental del personaje y se detectaron, al menos, 5 alumnos que desconocían su significado.

4. Concluida la actividad de acceso al léxico, se hizo una lectura grupal del cuento y se realizaron algunas preguntas con el objetivo de recuperar las impresiones del texto. Este momento fue el más enriquecedor de las sesiones ya que como se mencionó en el apartado 8.2 sobre la secuencia didáctica (proceso semántico) se discutió ampliamente sobre los siguientes aspectos:

- El concepto de orfandad en el cuento.
- El concepto de persona.

- La mirada del otro.
- La empatía (concepto de neuronas espejo).
- Los sentimientos e ideas de mayor persistencia en el cuento. Cabe mencionar la elaboración por parte de dos alumnos de dibujos sobre el significado del cuento para ellos, sin haberlo solicitado.

5. Se solicitó después de la discusión la construcción más puntual de la imagen mental generada durante el análisis del cuento, sin embargo se pensó en aquellos alumnos que no pudieran integrar los significados que la autora presentó en el cuento y por ello se mostraron dos imágenes más y un cuestionario para sensibilizarlos sobre el significado de esas imágenes y su relación con el texto.

Con este análisis es posible manifestar que esto haya influido en los alumnos y que el cuestionario tenía deficiencias. De esta prueba recupero sólo tres de las preguntas que se hicieron:

- **(PREGUNTA 5)** Para ti ¿qué es ser una persona?
- **(PREGUNTA 7)** ¿Consideras que el personaje de *Orfandad* es una persona?
- **(PREGUNTA 10)** ¿Cuál es el tema o idea central del cuento *Orfandad*?
¿Por qué?

Con respecto a la pregunta número 5 quiero comentar que dentro de las observaciones que se hicieron en distintos seminarios donde fue expuesto el trabajo de investigación se sugirió que este primer instrumento sobre las impresiones del texto fueran encaminadas a conocer su punto de vista sobre lo que significa para los alumnos ser una persona, en contraste con lo que le sucede al personaje ya que parece haber dejado de serlo, es decir, no es reconocido en sociedad (ni por su familia y por nadie más). Sin embargo es una pregunta que junto con las demás tienen la finalidad de relacionar los conocimientos previos de

los alumnos sobre este tipo de personas, el tema y sus emociones. Recupero algunos de los comentarios¹⁴:

P.V.D.: “Una persona es poder valerse a si mismo, convivir con otras personas y encontrarse bien psicológicamente y físicamente”.

H.A.R. “Es ser un ser con capacidad para relacionarse en forma digna con los demás”

G.B.A. “Alguien que respira, habla, piensa, crea, imagina, razona, sueña... aquel que tiene vida. Un ser humano”.

Con respecto a la pregunta número 7 que es de tipo cerrada, se obtuvieron los siguientes resultados:

90% (38) de los alumnos consideran que el personaje del cuento sí es una persona, algunos de los que respondieron afirmativamente a esta pregunta acompañaron con una explicación su respuesta. Mientras que 7% (3) de los que no contestaron afirmativamente, dieron las siguientes razones y sólo un 3% (1) no contestó:

“Yo considero que en parte del cuento sí es persona, pero cuando se resigna a su situación ella misma deja de considerarse persona”.

“No totalmente”

“Para mi parece que no porque para sí misma no se siente existente”.

Con la pregunta número 10 la finalidad era que infirieran cual es el tema o idea central que la autora quería presentar a través de su cuento y así los alumnos

¹⁴ Los nombres de los alumnos serán representados por medio de sus iniciales (apellido paterno, materno y nombre) y los comentarios u opiniones colocadas literalmente.

podieran construir el significado. Los resultados que arrojó esta pregunta fueron los siguientes:

A) 34 (81%) de los alumnos respondieron a la pregunta con la palabra **soledad**. **Algunas respuestas fueron las siguientes:**

B.G.B.: *“La soledad, porque en algun momento todos nos sentimos solos con o sin razon”*

P.I.M.: *“La soledad, puesto que lo que el personaje pedia a gritos es que alguien la notara”.*

C.M.C.: *“Soledad porque describe el estado en el que esta completamente sola y con eso ella siente que no vale nada”.*

G.S.D.: *“Soledad. Porque demuestra que no solo hay un tipo de orfandad sino que hay distintas y se pueden percibir de distintas formas”.*

B) 7 (17%) de los alumnos respondieron utilizando otras palabras que son cercanas al significado construido por los alumnos anteriores, tales como:

- El sufrir.
- Una Reflexión entre lo humano e inhumano.
- Buscar la solución a nuestros problemas.
- Discriminación.
- Humanización
- Pobreza y discriminación
- El abandono

Algunos ejemplos de las respuestas de estos alumnos son las siguientes:

G.P.F.: *“El sufrir de la niña solo describió así misma y lo que le hacían, que era mejor que su vida fea”*

J.S.D.: *“Una reflexión entre lo humano e inhumano y una comparación sueño anhelo con la realidad-verdad por el hecho de mostrarte una imagen mental tan cruda y darte una historia de lo que ella quisiera pero que no tiene”.*

I.J.R.: *“Humanización, revelas lo sádico que puede ser el trato humano y saber que vamos a hacer al respecto con tal suceso”.*

A) 1 (2%) de los alumnos no contestó la pregunta.

Con respecto a la representación que hicieron de sus imágenes mentales a través de dibujos, fotografías, collages, modelados o dramatizaciones se recuperaron los siguientes trabajos (**anexo 6**):

- 24 alumnos elaboraron dibujos en su cuaderno u hojas donde expresaron el significado que para ellos representó el cuento *Orfandad* y ninguno de ellos exteriorizó un comentario.
- 9 alumnos enviaron una fotografía al respecto y 3 de ellos anexaron una explicación sobre la misma.
- 5 estudiantes enviaron un collage y ninguno de ellos argumentó sobre el mismo.
- 4 alumnos no enviaron ninguna actividad.

Finalmente, deseo comentar que los alumnos que no realizaron la actividad y no dieron ninguna explicación de por qué no la enviaron fue debido a que se solicitó como tarea y ya no sería socializada en clase; sino sólo la tendrían que enviar por

correo electrónico. Por ello es importante que se realicen las tres sesiones consideradas y explicar a través de sus argumentos el significado que para ellos adquirió el cuento, entendido como el concepto de comprensión lectora que expresa Frade (2009). De esta forma, la fotografía, collage o dibujo representó su acercamiento al significado del cuento a través del desarrollo de estrategias cognitivas y los mismos recuperan la representación interna de la información leída.

9. CONCLUSIÓN

A partir de los argumentos de diversos autores es importante mencionar que la didáctica para la formación lectora, debe estar centrada en los procesos que interiormente se llevan a cabo en el lector. Los actuales resultados sobre comprensión lectora hace necesario considerar enfoques que involucren dichos procesos los cuales van desde la habilidad de formular expectativas, elaborar inferencias, construir hipótesis y la capacidad del lector para reconocer la intencionalidad del texto. Dichas actividades pueden representar un medio eficaz y significativo debido a que se trata de actividades centradas en el lector.

Es importante mencionar que en la experiencia literaria se descubre y experimenta la literatura. Por ello es difícil imaginar estrategias que no estén centradas en el lector, en sus actividades cognitivas, en sus procesos de recepción y de asimilación para lograr un (re)conocimiento o aproximación del hecho literario. Para Mendoza (2001) este proceso representa una manera de *aprendizaje/conocimiento*.

La experiencia de esta práctica docente en el nivel medio superior me deja claro que la actividad de comprender un texto es un proceso complejo que a partir de la revisión de la literatura me hace reflexionar que su enseñanza requiere de estrategias que vayan más allá que comprobar la habilidad de transferir la información de un texto en exámenes o pruebas evaluadas. Sin lugar a dudas, los aspectos como la motivación, la creatividad, el acompañamiento, la enseñanza de estrategias que hagan uso de sus conocimientos previos y procesos cognitivos involucrados en cómo aprendemos son importantes para el desarrollo de habilidades que apoyen la comprensión lectora de los alumnos. Por ello, la propuesta didáctica de *La Imagen Mental como una estrategia cognitiva para la Comprensión Lectora de Textos Narrativos* puede facilitar el desarrollo de habilidades como:

- a) La Atención: al hacer visualizaciones de lo que se lee se facilita la concentración del contenido de la lectura para poder planear, ejecutar y evaluar una acción sobre el mismo (Frade, 2009).
- b) La Memoria: al activar información sensorial de diferente tipo, presente en el texto con el fin de generar una imagen mental, facilita el recuerdo del texto gracias a las asociaciones empleadas.
- c) La Inferencia: durante el proceso de la representación a través del dibujo, collage o fotografía, el estudiante recupera y ordena la información del texto. Este proceso puede facilitar la construcción del significado debido a que el lector hace uso de sus conocimientos previos.
- d) Representación mental: Es la imagen que crea una persona cuando ha comprendido un texto.
- e) Recepción literaria: es la integración de habilidades lingüísticas, el dominio pragmático, los conocimientos metaliterarios e intertextuales.
- f) Habilidades lectoras: a partir de la organización, la aplicación y discriminación de saberes; así como la selección de estrategias para establecer interconexiones literarias.
- g) La competencia literaria y el intertexto lector: inciden en la comprensión del texto debido a los conocimientos previos del lector y su actualización durante el proceso de lectura.
- h) La metacognición: permite al lector la organización e identificación de las distintas fases de su lectura:
- Precomprensión
 - Formulación de expectativas/elaboración de inferencias

- Explicitación (articulación de aspectos parciales)
 - Rectificación/ajustes
 - Comprensión/interpretación
- i) La valoración global de la obra: junto con la comprensión y la interpretación, se relacionan con el valor semiótico del texto y las circunstancias culturales y personales del autor y del receptor. Por lo tanto, la representación de imágenes mentales a través de dibujos, collages, fotografías o modelados no sólo permite acceder a la comprensión del texto literario; sino desarrollar en el alumno el disfrute por la misma, la creatividad y la valoración literaria.

Además *La Imagen Mental como una Estrategia Cognitiva para la Comprensión Lectora de Textos Narrativos* es una estrategia que enfatiza la representación interna de los textos presente durante el proceso cognitivo involucrado en la comprensión lectora. Esta estrategia cognitiva además de ser una vía para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes a través de las imágenes mentales y su representación por medio de dibujos, fotografías, collages y modelados es una forma de comunicación y expresión que hace uso de un nivel creativo-artístico del lenguaje (Urdiales, 2000).

Estas representaciones, que son expresiones del lenguaje, también reflejan el estado evolutivo de los aspectos cognitivos y expresivos en general¹⁵. Para los alumnos de nivel medio superior representar las imágenes mentales es un proceder para la obtención del significado del texto, concepto entendido como comprensión lectora. El significado, entendido como la información que aporta la lectura permite que el alumno la integre a su conocimiento, experiencias y emociones para acceder a diferentes niveles de significado (Milla, *Actividades creativas para la lecto-escritura*, 1999). Para esta estrategia se logró un significado creativo que se caracteriza por lo siguiente:

¹⁵ Existe mayor número de estudios sobre el estado evolutivo en niños sobre aspectos como la percepción, la construcción de significados, la formación de conceptos, la coordinación motora, etc. (Sanz, 2000).

- a) Se integran los recursos, conocimientos y destrezas del lector producto de la interacción con el texto.
- b) La interacción con el texto, el ser y el saber afianza nuestras convicciones, saberes y destrezas.
- c) Se interioriza en las emociones y en los conocimientos (nos conmovemos, aceptamos o rechazamos lo que se nos propone, criticamos las deficiencias del mundo, nos sirve para entender a los otros, etc.).
- d) Es un recurso que puede servir para otras lecturas.
- e) Completa nuestras experiencias.
- f) Es una propuesta creativa de elaboración por medio de la experiencia del texto a una imagen plástica.

Es por ello que las imágenes mentales y su respectiva reproducción a través de dibujos, fotografías, collages y modelados reflejan la idea de un “cuadro pintado” a partir de los elementos lector, texto y significado. El cuento es por lo tanto, el género narrativo ideal para la producción de imágenes mentales que pueden llevar al alumno a representar el significado del cuento, por medio del efecto que ha logrado sobre él para alcanzar un aprendizaje significativo.

Por ello, la propuesta de esta estrategia es enfatizar la representación interna o visualización de la información de los textos presente durante el proceso cognitivo involucrado en la comprensión lectora. Esta representación no pretende evaluar la calidad estética del trabajo; sino, construir el significado del texto a partir de sus conocimientos previos como es señalado por diferentes autores (Solé, 2002; Hernández, 1991; González, 2007; Núñez, 2002; Frade, 2009).

De esta forma, el supuesto de la presente estrategia cognitiva: *“Si durante la interpretación de la información se generan imágenes mentales producto de los conocimientos almacenados del lector y la información del texto, entonces, fomentar el uso imágenes mentales puede ser una vía para fortalecer la comprensión lectora”* es conveniente precisar que los resultados parecen apoyar la propuesta; ya que un 81% de los alumnos construyó el significado del texto a partir de la creación de imágenes mentales en varios momentos del proceso y posteriormente recuperaron la información leída para representarla internamente con el fin de construir el significado del texto.

Finalmente, fue primordial para esta estrategia no perder de vista el propósito de la octava unidad: La época actual en la literatura de Iberoamérica. Con el propósito de observar como los autores plasman sus preocupaciones sociales, políticas, culturales y políticas en afán de que el alumno entienda mejor su entorno y su propio yo para involucrase en la literatura, encontrar su identidad cultural y personal y al mismo tiempo disfrutar de un texto de cualquier género. Aunque no se pudo argumentar sobre por qué construyeron esos conceptos, ideas y significados en torno al cuento *Orfandad* de Inés Arredondo, sus imágenes y las discusiones durante las sesiones reflejan el significado que adquirió el texto para los estudiantes.

10. Bibliografía

Albarrán, C. (s.f.). *Inés Arredondo y el México de los años sesenta*. Recuperado el 04 de noviembre de 2013, de Biblioteca ITAM:

<http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/60-61/ClaudiaAlbarranInesArredondoyelMexicodelosanossesenta.pdf>

Albarrán, C. (2000). *Luna Menguante. Vida y obra de Inés Arredondo*. México: Ediciones Casa Juan Pablos.

Alzate, P. M. (mayo de 2000). *Revista de Ciencias Humanas, No. 23*. Recuperado el 15 de noviembre de 2013, de

<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm>

Arnold, J. e. (2012). *Imágenes mentales en la clase de español*. Madrid: SGEL-Educación.

Arredondo, I. (2011). *Cuentos Completos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Avendaño-Chen, E. (2000). *Dialogo de voces en la narrativa de Inés Arredondo*. Sinaloa: Dirección de Investigación y fomento a la cultura regional (DIFOCUR) Sinaloa. Universidad de Occidente.

Avila, L. F. (2001). La incidencia de las imágenes mentales en la comprensión lectora en una L2 [versión electrónica]. *ELIA 2* , 37-48.

Ávila, L. F. (2001). *La incidencia de las imágenes mentales en la comprensión lectora en una L2*. Retrieved 2011 йил 4-Diciembre from Universidad de Sevilla: <http://institucional.us.es>

Balcázar, O. A. (2011). *Cuento y minificción, intertextualidad y hermenéutica*. México:: Plaza y Valdés.

Ballesteros, J. S. (1993). Representaciones analógicas en percepción y memoria: Imágenes, transformaciones mentales y representaciones estructurales [versión electrónica]. *Psicothema* , 7-19.

Baquero, E. A. (2011). *El cuento en la historia literaria: La difícil autonomía literaria*. Vllgo-Pontevedra: Academia del Hispanismo.

Baumann, J. F. (1990). *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Visor.

Beato, M. S., Díez, E., & Pinho, M. S. (2006). *Adaptación al castellano del Cuestionario de Viveza de Imágenes Visuales - Versión revisada (VVIQRV)*.

Retrieved 2013 йил 17-05 from psicothema:

<http://www.psicothema.com/pdf/3298.pdf>

Beuchot, M. (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica* . México: FCE/UNAM.

Briones, A. d. (2008). *El cuento literario*. Madrid: Akal.

Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

Camps, A., & Ruiz, U. (2011). El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura. En U. R. Bikandi, *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (págs. 13-28). Barcelona: Graó.

Cervera, Á. (1995). *Lengua para todos en secundaria*. Madrid: Narcea.

Cruz, C. M. (8 de septiembre de 2005). *Revista Literaria Poligramas*. Recuperado el 2013 de noviembre de 2013, de <http://poligramas.univalle.edu.co/24b/didactica.pdf>

Cubo de Severino, L. (2008). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunic-Arte.

Damasio, A. (1999). *El error de Descartes* . Santiago: Andrés Bello.

- Debienne, M.-C. (1979). *El dibujo y el niño*. Barcelona: Planeta.
- Delval, J. (1994). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI de España, pág. 243.
- Díaz-Barriga, A. F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Dolz, J. (2003). ¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria. En A. Camps, *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (págs. 83-91). Barcelona: Graó.
- Domínguez, P. (1992). Desarrollo de la lectura y escritura. In T. H. Cairney, *Enseñanza de la comprensión lectora* (pp. 365-378). Madrid: Morata.
- E. Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson Educación .
- Eco, U. (1987). *El lector modelo*. Retrieved 2012 йил 8-Новiembre from http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/eco._el_lector_modelo.pdf
- Eisner, W. E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* . Barcelona: Paidós.
- Escoriza, N. J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención* (p. 43). Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Escudero, M. C. (1994). *Didáctica de la Literatura*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Fernández, A. G. (2013). *Recursos Didácticos. Elementos indispensables para facilitar el aprendizaje*. México: Limusa.

Ferrándiz, G. C. (2005). *Evaluación y Desarrollo de la Competencia Cognitiva: Un Estudio desde el Modelo de Inteligencias Múltiples*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Flavell, J. H. (1984). *El desarrollo Cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor .

Frade, R. L. (2009 йил 29-09). *Desarrollo de Competencias en Educación Básica*. Retrieved 2012 йил 17-06 from Calidad Educativa Consultores:
<http://funcionpedagogica.files.wordpress.com>

Frade, R. L. (2009 b). *Desarrollo de las competencias lectoras y los obstáculos que se presentan*. México: Inteligencia educativa.

García, F. C. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. España: Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).

Gómez, M. L. (2008). *La comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Colihue.

González de Mendoza y Mera, P. (s.f.). *Didáctica de la literatura. El comentario de texto implicado por factores sociológicos. Una propuesta didáctica*. Recuperado el 11 de noviembre de 2013, de UNED: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/07-02.pdf>

González Trujillo, M. C. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción (tesis doctoral)*. Granada, España: Editorial de la Universidad de Granada.

González, O. (2007). *Comprensión de la lectura. Guía práctica para estudiantes y profesionistas*. México: Trillas.

Gracida, Y. (2010). La evaluación de competencias comunicativas. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. La evaluación de competencias comunicativas* , 5-21.

Gutiérrez Nájera, M. (2002). *Obras IX Periodismo y Literatura. Artículos y Ensayos (1877-1894)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (17 de Julio de 2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria [versión electrónica]. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* , 183-202.

Hernández, H. P. (1991). *Psicología de la Educación* . México: Trillas.

Herrera, K. C. (2002). *La Didáctica hoy. Concepciones y Aplicaciones*. Costa Rica: EUNED.

Howe, M. (2000). *La lectura, la comprensión y el aprendizaje*. Recuperado el 2012 de Enero de 26, de Universidad Tecnológica de Chile (INACAP): <https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/pdf/316.pdf>

Jiménez, J. E. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* , 1-6.

Johnston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

Linerós, Q. R. (n.d.). *Didáctica de la literatura*. Retrieved 2014 йил 5-Enero from Contraclave: <http://www.contraclave.es/>

Linerós, Q. R. (s.f.). *Didáctica de la Literatura*. Recuperado el 19 de noviembre de 2013, de Contra Clave: <http://www.contraclave.es/literatura/didacticalit.PDF>

Lurcat, L. (1980). *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar* . Madrid: Cincel.

Mendoza, F. A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.

- Mendoza, F. A. (2001). *Intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Castilla: Universidad de Castilla- La Mancha.
- Menton, S. (2005). *El Cuento Hispanoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meyer, R. E. (2002). *Psicología de la Educación. El aprendizaje de las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson Educación.
- Milla, L. F. (1999). *Actividades creativas para la lecto-escritura*. Barcelona: Oikos-tau, pp. 17-20.
- Montero, M. d. (1999). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. In C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 273-295). Madrid: Alianza.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Nigel, J. T. (12 de Septiembre de 2014). *Mental Imagery*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2014, de Stanford Encyclopedia of Philosophy: <http://plato.stanford.edu/entries/mental-imagery/#Aca>
- Noguerol, J. F. (2004). *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- Núñez, A. E. (2002). *Didáctica de la lectura eficiente*. México: UAEM.
- Ortuño, F. (2010). *Lecciones de Psiquiatría*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, pp- 286-287.

Parra, P. D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Recuperado el 2013 de Febrero de 15, de <http://www.cepefsena.org>:
<http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>

Pereira, A. (1997). Juan García Ponce y la escritura cómplice. En *La Escritura Cómplice. Juan García Ponce ante la crítica* (págs. 11-22). México: UNAM.

Pérez, J. M. (1998). *Rutinas de la Escritura. Un estudio perceptivo de la unidad párrafo*. Valencia: Universitat, Departament de Teoria dels Llenguatges, pág. 118.

Peronard, T. M., & Gómez, M. L. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Pinzás, G. J. (2003). *Metacognición y lectura*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Poe, E. A. (2009). *Narraciones Extraordinarias*. Madrid: EDAF.

Pozo, J. I. (1990). Estrategias de Aprendizaje. In C. Coll, & J. y. Palacios, *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la educación* (pp. 199-221). Madrid: Alianza Psicológica.

Pozo, M. J. (2003). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.

Quintana, D. C. (2007). *El extrañamiento de la enseñanza en la literatura: Una propuesta didáctica. Tesis de Maestría no publicada*. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.

Rendón, L. (s.f.). *Los fantasmas de Inés Arredondo*. Recuperado el 17 de abril de 2014, de Revista de la Universidad de México:
<http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/8911/pdf/89rendon.pdf>

Ribas, S. T. (2011). Evaluar en el área de lengua y literatura. En B. U. Ruiz, *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (págs. 61-78). Barcelona: Graó.

Rodríguez, R. N. (2007). *Elementos para una teoría del minicuento*. Tunja, Boyacá-Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pág. 63.

Sadoski, M., & Paivio, A. (2000). *Imagery and Text. A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. New York: Routledge.

Sánchez, X. y. (1999). *Práctica mental y deporte: ¿Qué sabemos después de casi un siglo de investigación?* Recuperado el 17 de Diciembre de 2013, de Revista de Psicología del Deporte : <http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v8n1p21.pdf>

Sanz, I. P. (2000). Experiencias didácticas sobre la percepción visual. In B. M. Hernández, *Educación artística y arte infantil* (pp. 371-380). Madrid: Fundamentos.

Sargatal, A. (2004). *Introducción al cuento literario*. . Barcelona: Laertes, pág. 56.

Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Sobejano, G. (1997). Cuentos. En L. Alas. Madrid: Crítica.

Solá, D. (2011). *Haciendo fácil lo difícil. Cómo aprender a estudiar*. México: App.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Recuperado el 2013 de Febrero de 10, de Fundación Terras Argentina: <http://www.terras.edu.ar/cursos/119/biblio/79La-ensenanza-de-estrategias.pdf>

Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Sternberg, R. J. (1982). *Inteligencia Humana II. Cognición, personalidad e inteligencia*. Barcelona: Paidós, pág. 240.

Tornero, A. (2008). *El mal en la narrativa de Inés Arredondo*. México: Casa Juan PAblos, Universidad Autónoma de Morelos.

Urdiales, A. (2000). Decir con dibujos. En B. M. Hernández, *Educación Artística y Arte Infantil* (págs. 105-110). Madrid: Fundamentos.

Wallis, C. (2010). *The impacts of media multitasking on children's learning and development: Report from a research seminar*. New York, NY: Stanford University.

Zavala, L. (. (1993). *Teorías del cuento I. Teorías de los cuentistas*. México: UNAM, UAM-Xochimilco.

Zavala, L. (2006). *La minificción bajo el microscopio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Zavala, L. (1998). *Teorías del cuento IV. Cuentos sobre el cuento*. México: Coordinación de Difusión Cultural, UNAM, pág. 17.

11. ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
ESPAÑOL

ESTRATEGIA DIDÁCTICA LA IMAGEN MENTAL COMO ESTRATEGIA COGNITIVA PARA LA COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS PRESENTACIÓN:

En el perfil de egreso de los actuales planes y programas de estudio del Nivel Medio Superior de la UNAM se hace hincapié en la importancia de incrementar el disfrute y la comprensión e interpretación de textos literarios [1]. *La Imagen Mental como Estrategia Cognitiva para la Comprensión Lectora de Textos Narrativos* es una estrategia que busca enfatizar la representación interna o visualización de la información de los textos presente durante el proceso cognitivo involucrado en la comprensión lectora, entendida como **la capacidad de integrar los significados que expresa un autor desde el contexto en el que lo escribe por medio de los procesos implicados como son la interpretación, la inferencia y la construcción de nuevos conceptos, ideas y significados a partir de lo que está escrito (Frade, 2009)**. Esta estrategia cognitiva puede ser una vía para facilitar la comprensión lectora de los estudiantes; ya que por medio de las imágenes mentales el alumno debe recuperar la información leída y representarla internamente con el fin de darle sentido al texto. Una imagen mental debe ser entendida como "crear una especie de pantalla cinematográfica en nuestra mente, en la cual vamos proyectando una película con las imágenes correspondientes a la información que recibimos" (Solá, 2011).

Las estrategias cognitivas son resultado de las aportaciones de la psicología cognoscitiva y radican en cómo resolver el problema pedagógico del aprendizaje de la lectura y el entender los procesos propios del pensamiento (Hernández, 1991). Además, este tipo de estrategias asume la importancia de los conocimientos previos y la disposición del lector.

Esta estrategia se ubica en el Programa de Estudios de la asignatura de literatura Mexicana e Iberoamericana de la Escuela Nacional Preparatoria que corresponde al sexto año dentro

del área de formación de lengua, comunicación y cultura. Se encuentra en la octava unidad. La época actual en la literatura de Iberoamérica. Con el propósito de: observar como los autores plasman sus preocupaciones sociales, políticas, culturales y políticas en afán de entender mejor su entorno y su propio yo y en cómo el lector puede involucrarse en la literatura para encontrar su identidad cultural y personal y al mismo tiempo disfrutar de un texto de cualquier género.

DATOS GENERALES:

PROFESORA TITULAR: Profr. Mario Padilla	ASIGNATURA: Literatura Mexicana e Iberoamericana	AÑO: Sexto	NOMBRE DE LA PROFESORA: Claudia Canseco Rosas MADEMS-Español
OCTAVA UNIDAD: La época actual en la literatura de Iberoamérica	FECHA: junio 2013. 3 SESIONES		

PROPÓSITOS GENERALES:

Estimular el uso de las imágenes mentales para que los alumnos de Nivel Medio Superior comprendan textos narrativos, entendida desde una perspectiva cognitiva como la capacidad de integrar los significados que expresa un autor desde el contexto en el que escribe por medio de la interpretación, inferencia y la construcción de nuevos conceptos, ideas y significados a partir de lo que está escrito (Frade, 2009).

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS:

Usar las imágenes mentales para imaginar la situación descrita en el texto narrativo (cuento) y facilitar la comprensión lectora.

Que los alumnos utilicen formas alternativas de construir significados mediante dibujos, fotografías, collages o representaciones teatrales para poder acceder a la comprensión lectora de textos narrativos.

SESIÓN 1

En el desarrollo de esta estrategia se tomó en cuenta la clasificación de Díaz (2002) sobre las estrategias de enseñanza basadas en el momento de uso y de representación; así como las estrategias que atienden a un determinado proceso cognitivo.

Las estrategias cognitivas utilizadas en esta secuencia didáctica atienden a procesos mentales que se llevan cabo durante el proceso de la comprensión lectora. Las actividades que se desarrollan en esta propuesta de intervención son diseñadas a partir de los procesos mentales que Hernández (1991), Núñez (2002), González (2004) y Frade (2009) mencionan son requeridos para llegar a la construcción propia del aprendizaje que es el nivel máximo de la comprensión lectora, los siguientes procesos son:

A) Proceso de acceso al léxico

B) Procesos semánticos

- La representación mental o análisis semántico (capacidad de representar mentalmente lo que lee).
- La inferencia o interpretación.
- La representación mental de la inferencia.
- Análisis o síntesis del texto.
- Evaluación de un juicio sobre el texto.
- Argumentación
- Construcción del propio aprendizaje.

MOMENTO: Estrategias Preinstruccionales. Actividades que inciden en la activación de la generación de conocimientos y experiencias previas mediante una discusión guiada.

ESTRATEGIA COGNITIVA: Activación de los conocimientos previos mediante situaciones que activen o generen información previa.

La profesora dará inicio a la clase con la activación de los conocimientos previos de los alumnos mediante el comentario de algunas preguntas-guía sobre las características de los cuentos y la experiencia en su lectura:

- ¿Qué crees que sea un cuento?
- ¿Qué características tiene un cuento?
- ¿En qué es diferente a una novela?
- ¿Qué otros relatos se parecen a un cuento?
- ¿Qué cuentos has escuchado o leído?
- ¿Crees que existan diferentes tipos de cuento? ¿Cuáles? **(20 min.)**

ESTRATEGIA COGNITIVA: Mejorar la codificación de la información nueva mediante ilustraciones. Se pretende que al presentar las imágenes los alumnos puedan decodificar visualmente la información por medio de sus conocimientos previos.

Para poder estimular el uso de las imágenes mentales la profesora presentará 5 diapositivas con imágenes que ejemplifiquen subgéneros narrativos en prosa: la fábula, el mito, la leyenda, la novela y el cuento; así como una nota periodística (anexo a). **Antes de presentar la imagen, la profesora mencionará el título del texto y solicitará a los alumnos que se formen una imagen visual con cada una, después pedirá a unos cuantos, describan la imagen que se formaron;** además les pedirá narren brevemente, en la medida de sus posibilidades, lo que recuerden de la historia y expliquen a qué tipo de relato pertenece. Esto pretende que los alumnos, a partir de una imagen puedan explicar una historia; ya que han accedido al significado de la misma y ahora forma parte de sus referentes previos (40 min.). **Las fotografías corresponden a los siguientes subgéneros narrativos:**

SUBGÉNERO NARRATIVO	TÍTULO DEL TEXTO
Mito	El mito de Medusa
Fábula	La liebre y la tortuga
Leyenda	La llorona
Novela	El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha
Cuento	Caperucita Roja

MOMENTO: Estrategias Coinstruccionales. Mejoran la atención y sirven para detectar la información principal

ESTRATEGIA COGNITIVA: Orientar o guiar a los alumnos sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje. Estas estrategias se utilizan para orientar y ayudar a mantener la atención mediante el uso de señalizaciones con el fin de hacer especificaciones en la estructura de los textos narrativos y las diferencias de relato que puedan parecerse al cuento. Además, se expondrán los conceptos que los alumnos formulen a partir de sus conocimientos previos y la información nueva.

Para ello, la profesora entregará a los alumnos un cuadro comparativo con el fin de puntualizar la estructura de los textos narrativos. Este cuadro será resuelto conforme a la presentación de las fotografías, de manera grupal, atendiendo a los diferentes elementos de los textos. (20 min.)

ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS NARRATIVOS	MITO	FÁBULA	LEYENDA	NOVELA	CUENTO	NOTA PERIODÍSTICA
PERSONAJES						
TIPO DE NARRACIÓN (prosa o verso)						
ESPACIO						
TIEMPO						

Al finalizar, los alumnos para construir su propio aprendizaje tendrán que redactar en su cuaderno una definición personal sobre qué es un cuento y sus características. Posteriormente se pedirá a algunos alumnos leer sus conceptos, se hará una lluvia de ideas y se comparará con la definición que hace Gonzalo Sobejano (1997) [2] con respecto al cuento. La profesora pedirá a los alumnos tomen nota en su cuaderno de ambos conceptos. **(20 min.)**

SESIÓN 2

Concluida la actividad la profesora presentará a los alumnos, mediante una diapositiva, el título del cuento que se leerá (*Orfandad* de Inés Arrendo) y les pedirá nuevamente que **imaginen visualmente de qué tratará el cuento**. Solicitará a aquellos alumnos que aún no han participado que describan lo que imaginaron para poder formular la hipótesis de lectura [3] acerca de lo que puede tratar. **(10 min.)**

INSTRUCCIONES: *Imagina visualmente, a partir del título, de qué tratará el cuento:*

"ORFANDAD"

La profesora mostrará a los alumnos una diapositiva con el primer párrafo del cuento y se realizará una lectura en silencio. La profesora les pedirá hagan una imagen mental de lo que se describe en este fragmento y al finalizar quitará la diapositiva para pedirles contesten las siguientes preguntas:

INSTRUCCIONES: *Lee el fragmento del cuento y elabora una imagen mental de la descripción que se hace.*

ORFANDAD

Creí que todo era este sueño: sobre una cama dura, cubierta por una blanquísima sábana, estaba yo, pequeña, una niña con los brazos cortados arriba de los codos y las piernas cercenadas por encima de las rodillas, vestida con un pequeño batoncillo que descubriría los cuatro muñones.

- ¿En qué lugar se desarrolla la historia? ¿Puedes describir los objetos que se mencionan?
- ¿Quién narra la historia
- ¿Qué características tiene?
- ¿Qué crees que le haya sucedido al personaje para que quedará así?
- ¿Cómo crees que continúe el cuento? **(20 min.)**

Se pretende que los alumnos mediante la visualización sean capaces de poder recordar mejor y responder a las preguntas, que si bien atiende al proceso cognitivo de la memorización (nemotecnia) es también un recurso que fomenta la actividad mental y tiene implicaciones en el mejoramiento del aprendizaje (Howe, 2000). Es posible que muchos alumnos, en este primer acercamiento no hagan una correcta visualización, sin embargo, las actividades siguientes reforzarán dicha actividad.

A) PROCESO DE ACCESO AL LÉXICO

ESTRATEGIA COGNITIVA: Representación mental o análisis semántico. En este proceso cognitivo, el lector, es capaz de imaginarse lo que lee y hacerse un escenario que representa lo que leyó. Si existe una palabra "clave" que no es comprendida el lector no puede hacerse una imagen mental.

Posteriormente, la profesora entregará en fotocopia, de manera individual, la versión completa del cuento (**anexo b**) y se realizará una lectura en silencio. Se colocará una diapositiva con las instrucciones para generar imágenes mentales y conocer las impresiones

del cuento para ser comentadas en el grupo (20 min.):

INSTRUCCIONES: *Lee de manera individual el cuento e imagina lo que se va describiendo. Atiende a las siguientes recomendaciones:*

- *Visualiza las acciones de los personajes, sus rasgos físicos, gestos e incluso imagina sus voces.*
- *Visualiza los lugares e incluso imagina los olores que pudieran tener.*

- ¿Pudiste visualizar la secuencia de acciones en el cuento?
- ¿Qué tuviste que hacer?
- ¿Consideras que todas las palabras expresadas en el cuento te permitieron visualizar la historia?

A partir de las preguntas anteriores la profesora solicitará a los alumnos subrayen las palabras o frases que no entendieron y les pedirá visualizar la situación o evento en la que se describe para solucionar sus dudas, es decir, hacer uso del contexto (esta actividad tiene la finalidad de evitar que se lea mecánicamente, prestar atención e imaginar). (15 min.)

B) PROCESO SEMÁNTICO

ESTRATEGIA COGNITIVA: Inferencia o interpretación. Es una estrategia posterior a la representación mental y se caracteriza por la evocación de aquella información ausente, pero referida temáticamente por el texto (Hernández, 2011), es decir se construye el propio aprendizaje a partir de lo leído y el conocimiento propio.

Cuando se haya accedido al léxico, la profesora pedirá a los alumnos, de manera grupal, hacer una nueva lectura y comentar las impresiones del cuento con la finalidad de que den información más allá de lo explícito en el texto (inferencia), mediante una guía de preguntas que propician agregar información de lo que ellos saben para poder construir la inferencia:

- ¿Qué sentimientos o emociones te causó?
- ¿Qué opinión tienes sobre el personaje?
- ¿Alguna vez has visto o conoces a alguien con esas características?
- ¿Cómo reaccionarías al ver a una persona así?
- ¿Qué crees que le pasó al personaje para estar en esas condiciones?
- ¿Alguna vez te has sentido de la misma forma?
- ¿Qué imagen utilizarías para poder explicar este cuento? [4] (20 min.)

ESTRATEGIA COGNITIVA: Representación mental de la inferencia. El lector al imaginar o construir algo más allá de lo leído es capaz de elaborar una imagen mental de la inferencia. La imagen mental elaborada dependerá de la información o conocimiento que se tenga sobre el tema y cada imagen mental será distinta.

La profesora presentará una diapositiva con instrucciones que le ayudarán al alumno a construir una imagen mental de la inferencia: **(30 min.)**

INSTRUCCIONES: A partir de lo discutido en las preguntas anteriores visualiza o elabora una imagen mental. Considera las siguientes recomendaciones:

- ***¿Qué características o aspecto físico tiene el personaje que imaginaste?***
- ***¿Qué momento de la historia resulta más impactante para ti?***
- ***¿Cómo es la escena que has logrado visualizar y qué hay en ella?***
- ***Redacta una descripción breve de lo imaginado***

En este momento, la descripción que hagan de la imagen mental generada será diferente; ya que sus experiencias y conocimientos son distintos; sin embargo no se trata de discriminar lo visualizado; sino construir el significado del texto. De ello, dependerá el haber entendido el vocabulario, su capacidad de hacer conexiones entre sus conocimientos y los que provee la lectura; así como la construcción de las inferencias.

Con la finalidad de construir el significado del texto, en aquellos alumnos que no puedan detectarlo (en este caso es la idea de la soledad) se llevará a cabo la siguiente estrategia:

ESTRATEGIA COGNITIVA: Mejorar la codificación de la información a aprender. Las ilustraciones. El uso de esta estrategia se hará con el fin de ser un ejemplo. Se pretende utilizar las imágenes *expresivas* para lograr impactar, motivar, valorar, etc., las situaciones que pueden ser representadas en la literatura.

La profesora, sensibilizará a los alumnos con la ayuda de dos fotografías para construir el significado del texto, la finalidad es lograr que los alumnos aprendan a identificar la idea que se repite (la soledad), lo que aparece constantemente y les pedirá comentar, en parejas, las siguientes preguntas: **(20 min.)**

- ¿Qué te produce observar las imágenes?
- ¿Puedes imaginar una historia con ellas? ¿Cuál?
- ¿Qué pensarías si tú fueras alguno de los personajes de las fotografías?
- De acuerdo con el cuento *Orfandad* ¿Qué relación tienen estas imágenes?
- ¿Qué harías si te encontraras en una situación como la del personaje?
- ¿Qué es lo más importante del cuento?
- ¿Cuál es la idea que se repite constantemente?
- ¿Por qué es importante esta historia?
- ¿Qué significado tiene para ti?

Se hará una respectiva socialización de las preguntas **(15 min.)**

ESTRATEGIA COGNITIVA: Interpretación. Se refiere a la habilidad del alumno para representar el significado del texto de la misma forma, es decir, expresar conceptos que no desvirtúen lo que la autora quiso decir.

ESTRATEGIA COGNITIVA: Creación y producción o también llamadas de elaboración. Este tipo de estrategias implica la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto para hacerlo más significativo a través de analogías, imágenes mentales o actividades plásticas (Hernández, 1991).

Para finalizar la sesión, la profesora explicará a los alumnos que A PARTIR DE QUE GENERARON UNA IMAGEN MENTAL DE LA INFERENCIA DEL CUENTO Y REDACTARON LA DESCRIPCIÓN DE ESA VISUALIZACIÓN tendrán que transformar la información y elaborar de manera individual un dibujo, collage, fotografía, modelado o dramatización, a manera de una analogía.

(La única forma que existe de evaluar una imagen mental es mediante el Cuestionario de Viveza de las Imágenes Mentales VVIQ (Marks, 1973) que es un informe verbal sobre la claridad, vivacidad, brillo o nitidez de la imagen mental que una persona puede formar). Por ello la propuesta de esta estrategia está en función representar, en la medida de las posibilidades de los alumnos y sus estilos de aprendizaje, la imagen mental generada. Cabe señalar que en este momento entran en juego diversas estrategias que atienden a procesos mentales específicos.

SESIÓN 3

MOMENTO: Estrategias Posinstruccionales. Se presentan después del contenido que se ha de aprender de una manera integradora y crítica. Además le permite al alumno reflexionar sobre su aprendizaje.

ESTRATEGIA COGNITIVA: Organizar la información que se ha de aprender al representarla en forma gráfica o escrita. En este tipo de estrategias se organiza la información de forma viso-espacial para poder mejorar la comprensión lectora del cuento y que el alumno sea capaz de:

- Procesar e integrar la información nueva y la existente.
- Concretar en una imagen conceptos y explicaciones para facilitar la comprensión global del texto.
- Recuperar de manera más fácil la información del texto.
- Hacer más significativa su actividad su comprensión lectora del cuento; ya que las imágenes generan emociones.
- Argumentar sus inferencias y llegar al significado del texto.

La profesora propondrá a los alumnos realizar una galería en el salón de clases para presentar sus trabajos. Entregará a los alumnos una ficha de trabajo y les pedirá redacten el título, la técnica, el material utilizado y una explicación de la interpretación de sus dibujos, collages, modelados, fotografías o dramatizaciones mediante la pregunta generadora:

¿Cuál es mi interpretación del cuento y está presente en la representación? **(15 min.)**

ESTRATEGIA COGNITIVA: Argumentación. En esta actividad los alumnos expondrán los criterios o razones por las cuales han elaborado dicha representación para lograr el significado del texto.

Los alumnos, tendrán que argumentar los criterios de sus trabajos para que al final pueda ser sometidos a votación y elegir el que mejor exprese el significado del cuento (1 hora aprox.)

ESTRATEGIA COGNITIVA: Construcción del propio aprendizaje. Este tipo de estrategia tiene la función de utilizar habilidades de pensamiento superior que llevan al alumno no sólo a aprender el contenido expuesto sobre el autor, sino a construir nuevos aprendizajes no mencionados.

Cuando se haya seleccionado el mejor trabajo se pedirá a los alumnos que redacten, en una hoja, un comentario sobre los conocimientos aprendidos durante el desarrollo de esta estrategia. Para redactar su comentario tendrán como base los siguientes puntos:

- ¿Qué aprendí?

- ¿Qué me falta por aprender?
- ¿Qué puedo proponer o crear a partir de lo que conocí en el texto?
- ¿Qué cambios surgieron en mí?
- ¿Qué puedo aportar al cuento?
- ¿Dónde puedo aplicar lo aprendido?
- ¿Para qué me sirve este cuento?

La profesora solicitará leer algunas redacciones y finalmente se aplicará el cuestionario propuesto sobre comprensión lectora inferida basada en la prueba CEE-2 de Hernández, Pedro (1983). Se pretende que al hacer uso de las imágenes mentales y la codificación de la información a través de los dibujos, collages, fotografías y dramatizaciones mejore la comprensión lectora de los alumnos.

EVALUACIÓN

CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

El siguiente cuestionario está basado en la prueba CEE-2 (Hernández, 1983) sobre la taxonomía de la comprensión lectora inferida. El primer nivel lo llama *comprensión lectora inferida* y consiste en que el significado o referente del planteamiento, es distinto del texto porque la respuesta no está explícita. Es posible porque una expresión lingüística o referente del planteamiento es distinto del texto (1-2).

El segundo nivel es la *Inferencia Relacional* que es la deducción de una escena, situación o explicación por medio de dos o más proposiciones del texto y es inferida a través de esta relación (3-7).

El tercer nivel es la *Inferencia Hipotética* que consiste en utilizar el texto como pretexto para obtener nueva información, considerando algunos conceptos o proposiciones del mismo. Pretende seguir el significado del texto, pero hipotetiza en que cambie u ocurra algo diferente (8-10).

1. ¿Qué tipo de mutilaciones tenía el personaje?
2. ¿Qué relación y parentesco tenían las personas que visitaron al personaje?
3. ¿Cuál fue la causa de que murieran sus padres?
4. ¿Cuáles son los dos momentos en que se narra la historia?
5. ¿Qué diferencias o semejanzas hay entre estos dos momentos en que se narra la historia?
6. ¿Qué relación puedes establecer con las expresiones "Mi rostro horrible" y "No puedo tener una cara porque nunca ninguno me reconoció ni lo hará jamás"?

7. ¿Cuál es la relación del título del cuento con el personaje?
8. ¿Cuál es el tema del cuento *Orfandad*?
9. De acuerdo con el cuento ¿qué situación crees que haya vivido el personaje, para estar en esas condiciones?
10. ¿Si cambiaras el segundo momento de la narración por un lugar mejor, crees que la actitud del personaje sería mejor? ¿Por qué?

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR

Programa de Estudio del taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, México: UNAM.

Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, México: UNAM, 1996.

Alas, Leopoldo. *Cuentos*, Madrid: Crítica, 1997.

Anderson Imbert, Enrique. *Teoría y Técnica del cuento*, Barcelona: Ariel, 1999.

Cohen Esther (Editora). “Teoría narrativa” en: *Aproximaciones. Lecturas del Texto*. México: UNAM, 1995.

Del Rey Briones, Antonio. *El cuento literario*. Madrid: Akal, 2008.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, México: Mc Graw Hill, 2007.

Fillola Mendoza, Antonio. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. España: Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.

Frade Rubio, Laura. *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. México: Inteligencia Educativa, 2009.

Núñez Ang, Eugenio. “Comprensión de la lectura”, en *Didáctica de la lectura eficiente*. México: UAEM, 2002.

Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*, Barcelona: Grao, 2006.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL ALUMNO:

Jurado Rojas, Yolanda. *Comprensión lectora y redacción I*. México: Esfinge, 2011.

El cuento: <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/cortaz2.htm>

Orfandad de Inés Arredondo <http://teecuento.wordpress.com/2009/10/09/orfandad-ines-arredondo/>

ANEXOS:

IMÁGENES

La Liebre y la Tortuga, fábula. <http://blogs.kalipedia.com/crisol/2010/4/14/la-liebre-y-tortuga>

La llorona.

<http://impacto.mycapture.com/mycapture/enlarge.asp?image=20938760&event=621052&CategoryID=36990>

Medusa, Peter Paul Rubens, 1617. <http://www.viajesconmitia.com/2011/03/14/la-vision-de-medusa/>

Don Quijote, Pablo Ruíz Picasso, 1955. <http://emeteageenece.blogspot.mx/>

Caperucita Roja, ilustración de Paul Gustave Doré, 1870.

<http://arteyeducacionactual.blogspot.mx/2010/10/las-ilustraciones-de-libros-son-simples.html>

Niño y militar <http://www.ordenycultura.es/foro/showthread.php?265-Terrorblanche-el-asesino-de-ni%F1os-negros>

Niño albino africano: <http://elbauldejosete.wordpress.com/2008/09/24/el-tabu-de-los-negros-blancos/>

[1] *Programa de Estudio del taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental*, México: UNAM, p. 5.

Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, México, UNAM, 1996, p. 4.

[2] El cuento refiere a un suceso o estado cuyas circunstancias y contrastes de valores representan la realidad social, o la iluminan moralmente, o -en el caso del cuento tradicional (popular, infantil, maravilloso) — la suplantán por un orden ético no históricamente precisado. Se distingue el cuento por la brevedad; la tendencia a la unidad (de lugar, tiempo, acción, personaje); la concentración en algún elemento dominante que

provoque un efecto único (con frecuencia, un objeto-símbolo o una palabra-clave); y la suficiente capacidad para excitar desde el comienzo la atención del lector y sostenerla hasta el final. Véase el Estudio preliminar de Gonzalo Sobejano en: Alas, Leopoldo. *Cuentos*, Madrid: Crítica, 1997.

[3] Véase Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, Barcelona: Grao, 2006.

[4] “Imagen mental en el proceso cognitivo lector: Se presenta cuando una persona es capaz de imaginarse lo que lee, de hacer un escenario que representa lo que entendió, es como un dibujo imaginario de lo que se va leyendo. Si no se entendió, entonces no se lo puede imaginar. Si existe una palabra clave en el texto que no comprendió la persona no puede hacerse una fotografía mental” (Frade Rubio, 2009).

(ANEXO A)



La Liebre y la Tortuga, fábula.



Medusa, Peter Paul Rubens, 1617.



Don Quijote, Pablo Ruíz Picasso, 1955.



Caperucita Roja, ilustración de Paul Gustave Doré, 1870.



Niño y militar <http://www.ordenycultura.es/foro/showthread.php?265-Terrorblanche-el-asesino-de-ni%F1os-negros>



Niño albino africano: <http://elbauldejosete.wordpress.com/2008/09/24/el-tabu-de-los-negros-blancos/>

(ANEXO B)

ORFANDAD INÉS ARREDONDO

A Mario Camelo Arredondo

Creí que todo era este sueño: sobre una cama dura, cubierta por una blanquísima sábana, estaba yo, pequeña, una niña con los brazos cortados arriba de los codos y las piernas cercenadas por encima de las rodillas, vestida con un pequeño batoncillo que descubría los cuatro muñones.

La pieza donde estaba era a ojos vistas un consultorio pobre, con vitrinas anticuadas. Yo sabía que estábamos a la orilla de una carretera de Estados Unidos por donde todo el mundo, tarde o temprano, tendría que pasar. Y digo estábamos porque junto a la cama, de perfil, había un médico joven, alegre, perfectamente rasurado y limpio. Esperaba.

Entraron los parientes de mi madre: altos, hermosos, que llenaron el cuarto de sol y de bullicio. El médico les explico:

-Sí, es ella. Sus padres tuvieron un accidente no lejos de aquí y ambos murieron, pero a ella pude salvarla. Por eso puse el anuncio, para que se detuvieran

ustedes. Una mujer muy blanca, que me recordaba vivamente a mi madre, me acarició las mejillas.

-¡Qué bonita es!
-¡Mira qué ojos!
-¡Y ese pelo rubio y rizado!

Mi corazón palpitó con alegría. Había llegado el momento de los parecidos, y en medio de aquella fiesta de alabanzas no hubo ni una sola mención a mis mutilaciones. Había llegado la hora de la aceptación: yo era parte de ellos.

Pero por alguna razón misteriosa, en medio de sus risas y parloteo, fueron saliendo alegremente y no volvieron la cabeza.

Luego vinieron los parientes de mi padre. Cerré los ojos. El doctor repitió lo que dijo a los primeros parientes:

-¿Para qué salvó eso?
-Es francamente inhumano.
-No, un fenómeno siempre tiene algo de sorprendente y hasta cierto punto chistoso.

Alguien fuerte, bajo de estatura, me asió por los sobacos y me zarandeó.

-Verá usted que se puede hacer algo más con ella.

Y me colocó sobre una especie de riel suspendido entre dos soportes.

-Uno, dos, uno, dos.

Iba adelantando por turnos los troncos de mis piernas en aquel apoyo de equilibrista sosteniéndome por el cuello del camisoncillo como a una muñeca grotesca. Yo apretaba los ojos. Todos rieron.

-¡Claro que se puede hacer algo más con ella!
-¡Resulta divertido!

Y entre carcajadas soeces salieron sin que yo los hubiera mirado.

-Cuando abrí los ojos, desperté.

Un silencio de muerte reinaba en la habitación oscura y fría. No había médico ni consultorio ni carretera. Estaba aquí. ¿Por qué soñé en Estados Unidos?

Estoy en el cuarto interior de un edificio. Nadie pasaba ni pasaría nunca. Quizá nadie pasó antes tampoco. Los cuatro muñones y yo, tendidos en una cama sucia de excremento. Mi rostro horrible, totalmente distinto al del sueño: las facciones son informes. Lo sé. No puedo tener una cara porque nunca ninguno me reconoció ni lo hará jamás.

ANEXO 3



Niño y militar <http://www.ordenycultura.es/foro/showthread.php?265-Terrorblanche-el-asesino-de-ni%F1os-negros>



Niño albino africano: <http://elbauldejosete.wordpress.com/2008/09/24/el-tabu-de-los-negros-blancos/>

ANEXO 4

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA No. 2 ERASMO CASTELLANOS QUINTO

ALUMNO(A): _____ GRUPO: _____

INSTRUCCIONES: Contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Qué te produce observar las imágenes?
2. ¿Puedes imaginar una historia con ellas? Selecciona una fotografía y escribe brevemente la historia que te imagines (utiliza la parte posterior para redactar).
3. ¿Qué elementos narrativos (personajes, narrador, espacio, tiempo, etc.) empleaste en tu historia?
4. ¿Qué pensarías si tú fueras alguno de los personajes de tu escrito?
5. Para ti ¿qué es ser una persona?
6. De acuerdo con el cuento de *Orfandad* ¿Qué relación tienen estas imágenes?
7. ¿Consideras que el personaje de *Orfandad* es una persona?
8. ¿Alguna vez te has dejado de sentir persona?
9. ¿Qué harías si te encontraras en una situación como la del personaje?
10. ¿Cuál es el tema o idea central del cuento *Orfandad*? ¿Por qué?

ANEXO 5

Alumno: Santamaría Pujol Adrián





Descripción que acompañaba a la fotografía



Brunin Hernández <brunovision@hotmail.com>

30/11/12

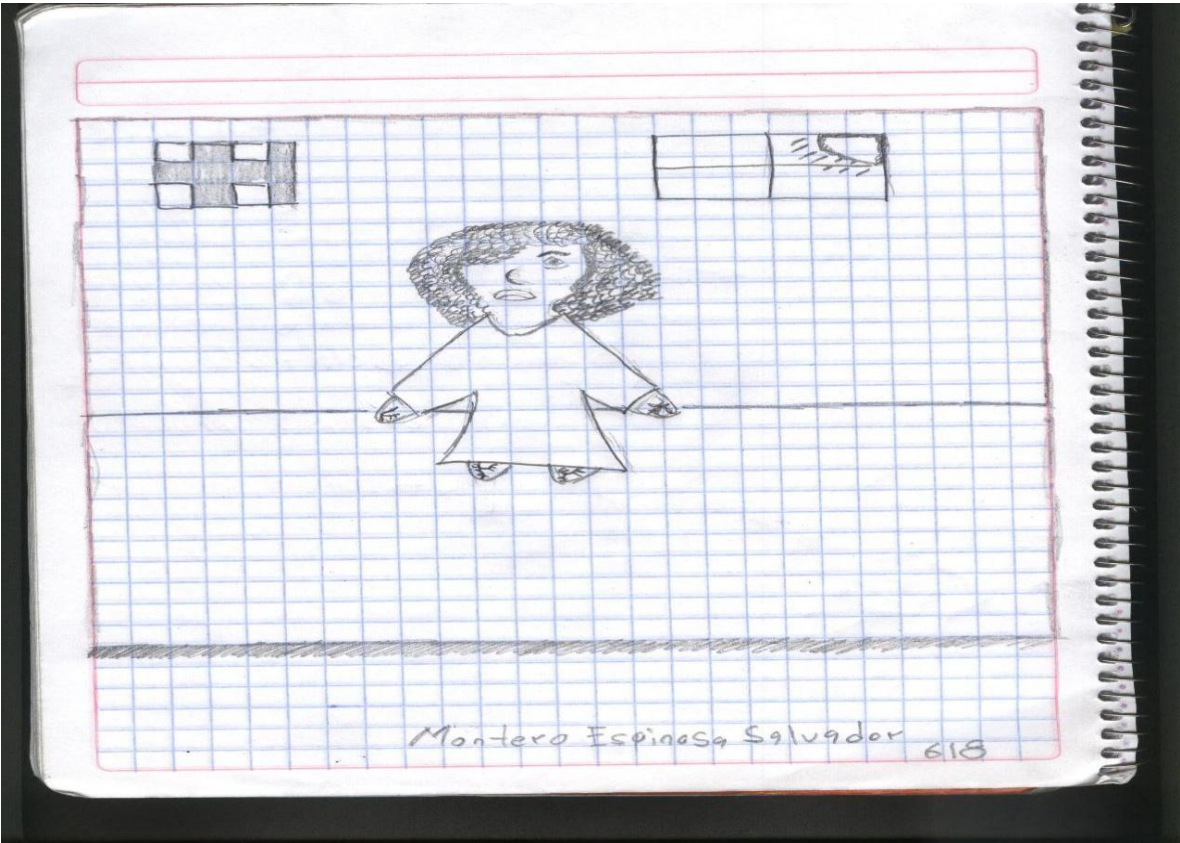
para mí

Buenas noches, le envió la foto donde represento mi entendimiento a el cuento de Orfandad, soy de la ENP No. 2 del grupo 618

Mi nombre es Hernández Alvarado Ricardo Bruno y déjeme decirle que me gustó mucho su presentación, entendible y muy padre, felicidades,,

Bueno,, hablando de mi foto, yo creo que la puedo describir como una soledad ya que la moto esta sola entre varios carros, pero hay algo que tienen en común que es servir como medio de transporte, y yo pienso que al relacionarlo con el cuento, digo que la niña en su sueño estaba rodeada de vida, quiero decir, debería agradecer de que seguía viva ya que vivir es lo mejor que puedes hacer, y ella tenía la oportunidad aparte de estar en esas condiciones, gracias y espero me entienda.







Alumna: Buentello López Ana Laura