



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Letras Hispánicas

Lope entre adolescentes.

Estrategia didáctica para mejorar la
comprensión lectora de novela corta en
adolescentes.

Tesis para optar por el título de Licenciado en Lengua y
Literaturas Hispánicas.

Presenta:

Érick Zorrilla Delgadillo

Asesora de tesis: Dra. Lilián Camacho Morfín

México, D.F., 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS

Dedico el esfuerzo realizado en este trabajo

A mi padre y a mi madre por apoyar cada locura que he emprendido y cuidarme siempre.

A mi hermana por ser mi compañera de vida.

A Óscar y a Joel por alegrar los días difíciles.

A la Doctora Lilián Camacho Morfín por creer en mí.

A Pamela por ayudarme a crecer durante tantos años.

A mis amigos: Chantal, Karla, Alma y Martín. Parte de lo que soy, se lo debo a ustedes.

Al Colegio Tiyoli por confiar en mí y permitirme hacer lo que amo.

A la Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 9, Pedro de Alba. En sus aulas y pasillos aprendí a leer, a querer y a ser.

A mis alumnos. Aunque no lo saben, ustedes me dieron la motivación que necesitaba para culminar este trabajo.

ÍNDICE

Índice	2
Introducción	3
Capítulo 1. Leer clásicos en la adolescencia	10
1.1 La lectura en la escuela secundaria	10
1.2 Clásicos en la adolescencia	12
1.3 Novela corta.....	15
1.3.1 Estructura narrativa.....	15
1.3.2 Contexto de la novela corta.....	16
1.3.3 Lectores de la novela corta.....	16
1.4 Constructivismo como auxiliar en la comprensión de clásicos en la adolescencia	17
1.4.1 El alumno.....	17
1.4.2 El aprendizaje significativo.....	20
1.4.3 El docente	22
1.4.4 Zonas de Desarrollo Próximo.....	23
1.4.5 Evaluación	25
Capítulo 2. Comprensión lectora	29
2.1 Importancia de la comprensión lectora	29
2.1.1 Evolución cultural acumulativa	29
2.1.2 Pensamiento crítico.....	30
2.1.3 Comprender para aprender.....	31
2.2 Historia de la comprensión lectora.....	31
2.3 Procesos lectores y su implicación en la comprensión.....	34
2.3.1 Problemas en los movimientos oculares (sacádicos).....	36
2.3.2 Problemas de acceso al léxico	37
2.3.3 Problemas de análisis sintáctico.....	38
2.3.4 Problemas de la interpretación semántica	38
2.3.5 Problemas en la representación mental del texto	39
2.4 Implicación de la adolescencia en la comprensión lectora	40
Capítulo 3. Estrategia didáctica	43
3.1 Estrategia didáctica	45
3.2 El constructivismo como paradigma de la estrategia didáctica.....	46
3.3 Carta descriptiva	46
Capítulo 4. Propuesta de estrategia didáctica de enseñanza	48
4.1 Datos para la identificación	48
4.2 Propósitos generales	48
4.3 Objetivos terminales	48
4.4 Contenido temático.....	48
4.5 Competencias que se busca desarrollar en los alumnos	52
4.5.1 Competencia de comunicación oral y escrita	53
4.5.2 Competencia de gestión de la información y conocimientos.....	54
4.6 Objetivos específicos.....	54
4.7 Experiencias de aprendizaje.....	55
4.8 Evaluación	68
Conclusiones	70
Anexo 1. Entrevistas	77
Anexo 2. Material de apoyo	83
Fuentes de información citadas	85
Referencias	87

*La única razón que se puede aducir
es que leer los clásicos es mejor que
no leer los clásicos.*
Italo Calvino

Introducción

El objetivo principal de este trabajo es demostrar que, a nivel de propuesta, una estrategia didáctica elaborada con base en el constructivismo posibilita la existencia de condiciones idóneas para mejorar la comprensión lectora de un texto clásico (una novela corta de los Siglos de Oro españoles) en adolescentes.

El producto final de este trabajo es una estrategia didáctica. Los elementos constructivistas utilizados en su elaboración son los relacionados con:

- El alumno como participante activo del aprendizaje.
- El aprendizaje significativo: generado cuando el alumno relaciona la información nueva con conocimientos adquiridos previamente.
- El docente: guía y apoyo del proceso de aprendizaje del alumno.
- Las Zonas de Desarrollo Próximo: estrategias grupales que promueven el aprendizaje del alumno mediante la ayuda de otros compañeros.
- La evaluación: además de indicar el nivel de conocimientos del alumno en un momento determinado, es una herramienta de aprendizaje.

A pesar de no ser un enfoque reciente, (el constructivismo surgió en la tercera década del siglo XX en los trabajos realizados por Jean Piaget sobre lógica y pensamiento verbal de los niños),¹ estos elementos permiten abordar el problema de la comprensión lectora si son adaptados apropiadamente al contexto actual.

¹ Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza*, México, Limusa-UNAM, 2004, p.21

El constructivismo puede adaptarse a diversos contextos debido a que:

más que una teoría, es un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas.²

Por lo anterior, a partir de los años setentas del siglo pasado, autores como Jean Piaget, Lev Vygotski, Novak y Ernst Von Glaserfeld crearon distintas escuelas constructivistas. A pesar de las diferencias que existen entre éstas:

tienen en común una convicción básica: los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar positivamente la naturaleza y construir cultura humana.³

Esta característica del constructivismo lo hace idóneo para desarrollar la estrategia didáctica: su variedad de posturas, más que un obstáculo, es una muestra de la libertad interpretativa que este marco teórico ofrece, por ello puede ser aplicado y adaptado para cumplir los objetivos de este trabajo.

Un rasgo distintivo de este paradigma es la consideración indisoluble del sujeto y el objeto en el proceso de conocimiento:

Ambos se encuentran entrelazados, en tanto que el sujeto, al actuar sobre el objeto, lo transforma y a la vez se estructura a sí mismo construyendo sus propios marcos y estructuras interpretativos [...] No puede hablarse de una preponderancia del sujeto o del objeto [...] dado que ambos están asociados y su participación debe ser considerada necesaria e interdependiente.⁴

En México, este enfoque es uno de los fundamentos del programa de estudios propuesto por la Secretaría de Educación Pública; a pesar de que el programa está debidamente

² Cesar Coll e Isabel Solé, "Los profesores y la concepción constructivista" en César Coll *et al*, *El constructivismo en el aula*, México, Distrito Federal, Editorial Graó-Colofón, 2007, p.8

³ Frida Díaz Barriga Arceo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill, 2010, p2

⁴ Gerardo Hernández Rojas, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, 1998, p.176

fundamentado, existe un riesgo de que los alumnos no comprendan los textos clásicos: el programa recomienda la lectura de obras del Renacimiento, pero no se especifica qué obras deben leerse.⁵ Esto constituye un riesgo debido a que los docentes, muchas veces, no cuentan con la preparación literaria necesaria que les permita elegir las obras más adecuadas para los adolescentes.

Para aumentar las probabilidades de que un alumno comprenda un texto clásico, es importante que la comunidad de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas contribuya en el desarrollo de estos programas de estudio: como se verá en este trabajo, la comprensión lectora es el proceso mediante el cual el lector asigna un significado al texto; si el docente no es un especialista en Literatura, es posible que no sepa cuál es el significado que el lector debe construir; en cambio, el especialista en Letras sabe qué elemento debe ser visto en un texto al momento de leerlo. Además, mediante los conocimientos de literatura obtenidos durante la carrera es posible que los especialistas brinden opiniones acertadas relacionadas con las lecturas que un adolescente debe hacer.⁶

En este trabajo sostenemos que las características de la novela corta (temática amorosa y escaso uso de hipérbatos y cultismos) permiten que los adolescentes las comprendan más fácilmente, por tal motivo se trabajará con ellas. Esta propuesta sugiere la lectura de las *Novelas a Marcia Leonarda* del escritor español Félix Lope de Vega.

⁵ Secretaría de Educación Pública, *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*, México, Secretaría de Educación Pública, 2013, p.79

⁶ Es pertinente que los egresados de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas estudien temas de comprensión lectora. Lo anterior se confirma al leer que un objetivo de la carrera es “interpretar y difundir — mediante técnicas de investigación documental y bibliográfica; análisis teórico y lingüístico; crítica; creación literaria y docencia—, el valor cultural de la lengua y las literaturas hispánicas.” Fomentar la comprensión lectora es una manera de difundir el valor cultural de la literatura hispánica. Véase Universidad Nacional Autónoma de México, *Oferta académica, licenciatura*, disponible en <http://oferta.unam.mx/carreras/77/lengua-y-literaturas-hispanicas> (consultada el 22 de abril de 2015),

Las *Novelas a Marcia Leonarda* son consideradas como novela corta, género narrativo originado en Italia y escrito plenamente en España durante el Siglo XVII. Su denominación no ha sido sencilla: González de Amezúa la llamó novela cortesana, Isabel Colón la ha llamado novela corta. Estas producciones también han recibido el nombre de novela corta marginal o novela corta romántica. En el siglo XVII se le llamó novela; palabra que “se asociaba, por lo menos desde los años ochenta del siglo anterior, a un tipo de literatura breve de entretenimiento de derivación italiana (*novella*)”.⁷ En esa misma época recibieron distintos nombres según sus autores por ejemplo, libros de amores, fábulas, historias o maravillas, por mencionar algunos.⁸

Los problemas para asignar un término único pueden deberse a la dificultad para definirlos. La novela corta surgía en “una selva intrincada de géneros afines: el cuento tradicional, el dicho (la *facecia*), la fábula y el *exemplum*”.⁹ Algunos teóricos como Baquero Goyanes han negado la existencia del género: “Incorporado ese término a nuestra lengua [novela], el posteriormente aparecido de novela corta parece aludir a un simple problema de extensión, sin más implicaciones”.¹⁰ En este trabajo no se comparte esa opinión debido a que la novela corta del siglo XVII tiene características básicas propias: extensión breve, la corte ocupa un papel importante en el desarrollo de la trama, carácter ejemplar, tema amoroso, por mencionar algunas.

Debido a su extensión se le llama novela corta. El término novela cortesana hace referencia a su ubicación en las urbes, tal como explica Isabel Colón Calderón: “Tanto porque

⁷ Marco Presotto, “Introducción” en Lope de Vega, *Novelas a Marcia Leonarda*, Introducción y notas de Marco Presotto, Madrid, Editorial Castalia, 2007, p.8

⁸ Isabel Colón Calderón, *La novela corta en el siglo XVII*, Madrid, Ediciones Laberinto, 2001, p.13

⁹ Maxime Chevalier, “Prólogo” en *Cuento y novela corta en España*, Volúmen I, Edad Media, María Jesús Lacarra (editor), España, Editorial Crítica, 1999, p.11

¹⁰ Mariano Baquero Goyanes, *¿Qué es la novela? ¿Qué es el cuento?*, Madrid, Universidad de Murcia, 1993, p.59

en la ciudad concluyen las tramas, como porque a ellas pertenece la mayoría de los personajes”.¹¹ Las partes más descritas de las ciudades son las calles, iglesias, fuentes, etcétera, lugares que el lector de la época podía reconocer fácilmente.¹²

Lope de Vega coincidía con Miguel de Cervantes en el carácter ejemplar de la novela: aseguraba que era importante no dejar que el entretenimiento superara la ejemplaridad de una novela, por ello este tipo de relatos “habían de escribirlos hombres científicos, o por lo menos grandes cortesanos, gente que halla en los desengaños notables sentencias y aforismos”.¹³

Además de transmitir un mensaje moralizante, los autores de novela corta buscaban entretener a sus lectores. Los escritores de novela corta:

perseguían dos finalidades ora confesadas explícitamente, ora desprendidas de su lectura y latentes en ellas [...]: buscar primero el pasatiempo y diversión en las horas ociosas; y en segundo término, sacar de su lectura alguna enseñanza o moralidad ejemplar de carácter general.¹⁴

En este trabajo se entiende novela corta¹⁵ de la misma manera que Isabel Colón y Agustín González de Amezúa. Sus definiciones señalan cuáles son sus elementos básicos y permiten desarrollar un estudio de estos textos. González de Amezúa y Mayo la define como:

una rama de la llamada genéricamente novela de costumbres [...] nace a principios del siglo XVII; tiene por escenario la Corte y las grandes ciudades, cuya vida bulliciosa, aventurera y singularmente erótica retrata: conoce días de esplendor y cosas de decadencia, y muere con el siglo que la vio nacer, para no resucitar por entonces.¹⁶

¹¹ Colón, I., *op. cit.*, p.63

¹² En menor medida, este género también representaba espacios naturales: bosques, mares, entre otros.

¹³ Lope de Vega, *Novelas a Marcia Leonarda*, Introducción y notas de Marco Presotto, Madrid, Editorial Castalia, 2007, p.47

¹⁴ Agustín G. de Amezúa y Mayo, “I”, en María de Zayas y Sotomayor, *Desengaños amorosos: Parte segunda del sarao y entretenimiento honesto*, Real Academia Española, Madrid, 1950, p.IX

¹⁵ Durante el desarrollo del trabajo se usará el término Novela Corta y Novela Cortesana como sinónimos.

¹⁶ Agustín González de Amezúa y Mayo, *Formación y elementos de la novela cortesana. Discursos leídos ante la Real Academia Española por Don Agustín González de Amezúa y Mayo y Don Francisco Rodríguez Marín en la recepción pública del primero el día 24 de febrero de 1929*, Madrid, Tipografía de Archivos, Olózaga, I., 1929, p.12

La definición de este autor se complementa con la de Isabel Colón; ella señala que: “la novela cortesana es un tipo de narración corta en la que se suele desarrollar una intriga de carácter amoroso y donde la ciudad desempeña un importante papel”.¹⁷

A fin de cumplir con el objetivo de proponer una estrategia didáctica de enseñanza para mejorar la comprensión lectora que emplea como modelo la lectura de una novela corta del siglo XVII, este trabajo está dividido en cuatro capítulos.

El primer capítulo presenta un panorama de la comprensión lectora en México, muestra quiénes han sido evaluados y qué resultados obtuvieron. En este capítulo también se señala por qué es importante que los adolescentes lean clásicos, se presenta la situación de éstos en la educación secundaria y se presentan las características de los textos con los que los alumnos trabajarán; finalmente se exponen elementos constructivistas que permiten mejorar la comprensión lectora.

El segundo capítulo incluye el marco teórico de la comprensión lectora: señala la importancia de entender un texto, cómo ha sido estudiada la comprensión lectora y expone las definiciones que se utilizan en el trabajo; también se presentan los procesos físicos y mentales implicados en la lectura y cómo pueden afectar a la comprensión. El capítulo finaliza con un panorama de la comprensión lectora de los adolescentes.

La tercera parte de este trabajo constituye una revisión de la teoría acerca de las estrategias didácticas. También justifica la elección del constructivismo como fundamento de la estrategia. Posteriormente se define la forma en que será organizada la estrategia didáctica: una carta descriptiva.

¹⁷ Colón, I., *op. cit.* p.13

El cuarto capítulo presenta la estrategia didáctica que se propone con base en la información investigada: incluye los datos para la identificación, propósitos generales, objetivos terminales y específicos, el contenido temático, las competencias involucradas en el trabajo, las experiencias de aprendizaje y la forma de evaluación.

En el apartado de las conclusiones se señalan la validez teórica de la estrategia didáctica propuesta y los factores que pueden afectar el desarrollo adecuado de la misma. Finalmente se sugieren posibles temas de investigación que pueden desarrollarse con base en este trabajo, el cual presenta a continuación un panorama de la comprensión lectora a nivel teórico.

Para la elaboración de este trabajo fue importante el apoyo de diversas personas. Agradezco a la Doctora Lilián Camacho Morfín por su asesoría. Por la crítica constructiva que hicieron, agradezco a mis sinodales: Doctora Leonor Guadalupe Fernández Guillermo, Licenciada Lucila de Nuestra Señora Herrera Sánchez, Maestro Luis Alfonso Romero Gámez y Doctor Rafael Mondragón Velázquez.

Agradezco las facilidades que me brindó la profesora Irma Olvera Corona para trabajar con sus alumnos. Finalmente, reconozco el apoyo de los alumnos del tercer año de la Escuela Secundaria Técnica #25, Sor Juana Inés de la Cruz, quienes amablemente leyeron una novela corta.

Capítulo 1. Leer los Siglos de Oro en la adolescencia

1.1 La lectura en la escuela secundaria

El Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) ha sido desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con la finalidad de evaluar el nivel de habilidades mínimas que una persona necesita para participar activamente en la sociedad actual.¹⁸ Un rubro evaluado por PISA es la competencia lectora, la cual define como:

la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad.¹⁹

Los resultados que obtuvieron los adolescentes mexicanos en esta prueba son los siguientes: de 61 países en los que se aplicó la prueba, México obtuvo el lugar 52. Resulta preocupante que más del 50% de estudiantes mexicanos evaluados se encuentra en los niveles de comprensión más bajos.²⁰ Estos datos revelan que los adolescentes no comprenden lo que leen.

Si se compara a PISA con otras pruebas aplicadas nacionalmente, los resultados no cambian. El Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) mide la comprensión lectora dentro de la asignatura de Español. La prueba se aplica a distintos grupos de educación básica. En el 2008 fueron evaluados los alumnos de 3° año de secundaria. Según la prueba EXCALE, los alumnos obtuvieron sólo el 36% de aciertos en preguntas

¹⁸ Organisation for Economic Co-operation and Development, Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), disponible en: <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnos/pisa.htm> (consultado el 7 de abril de 2015)

¹⁹ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *¿Leer para qué? La competencia lectora desde PISA*, México, Distrito Federal, INEE, 2012, p.3

²⁰ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *México en PISA. 2012*, México, Distrito Federal, INEE, 2012, pp.57-63.

relacionadas con la identificación de la trama de un cuento clásico.²¹ Si no se comprende la trama, es difícil obtener mayor conocimiento de un texto. Esta misma prueba indica que los alumnos obtuvieron sólo el 40% de los aciertos en preguntas relacionadas con la identificación del tema de un cuento.²² Estos datos confirman que los adolescentes tienen dificultades para comprender un texto.

La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), diseñada y aplicada por la Secretaría de Educación Pública, mide la comprensión lectora de los alumnos en la asignatura de español. A pesar de no especificar el porcentaje de preguntas relacionadas con la comprensión lectora, los resultados obtenidos en esta asignatura revelan que 80.3% de alumnos se encuentra en un nivel insuficiente y elemental, según la prueba aplicada en 2013.²³

Los resultados negativos pueden deberse a diversos factores tales como la falta de una cultura lectora, la falta de una instrucción adecuada o a que la lectura, a diferencia de otros canales de ficción, “se percibe como una actividad contraria a las actividades sociales más atractivas durante la adolescencia”,²⁴ prueba de ello es el hecho de que los libros más leídos por adolescentes son *best sellers*;²⁵ estos libros, a pesar de cumplir su objetivo de entretenimiento, aportan muy poco al desarrollo intelectual de los adolescentes, quienes los eligen por su lectura fácil y por moda.

²¹ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Explorador Excale. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/explorador/muestraDificultad.php> (consultado el 30 de marzo de 2015)

²² *Ibid.*

²³ Secretaría de Educación Pública, *Resultados históricos nacionales 2006-2013*, México, SEP, 2013, pp.25-31

²⁴ Teresa Colomer, “Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes” en *Lecturas adolescentes*, Teresa Colomer (coordinadora), Barcelona, Editorial Graó, 2009, p.40

²⁵ Ana Díaz-Plaja, “Entre libros: la construcción de un itinerario” en *Lecturas adolescentes*, Teresa Colomer (coordinadora), Barcelona, Editorial Graó, 2009, p.141

1.2 Clásicos en la adolescencia

Autores como Daniel Pennac aseguran que las lecturas realizadas en la adolescencia deben ser libres:

Se habla frecuentemente de que los clásicos son obras alejadas del mundo adolescente, que presentan obvias dificultades de lectura. Para la didáctica actual, imbuida de los criterios de placer lector y de goce, la lectura de los clásicos nacionales ha sido vista con suspicacia (no pocos animadores, como por ejemplo Pennac, pedían su supresión en la escuela para no asustar a los estudiantes y ensalzar las excelencias de la lectura libre).²⁶

De este contexto surge la pregunta: ¿Es conveniente fomentar la comprensión lectora de textos clásicos²⁷ en la adolescencia o los alumnos deben mantenerse alejados de ellos?

Autores como Italo Calvino y Daniel Pennac²⁸ aseguran que no es recomendable leer clásicos en la adolescencia. El primero considera que la lectura de los clásicos por jóvenes es poco provechosa y no causa el mismo deleite que cuando se lee en la edad adulta.²⁹ Además afirma que los adultos deben releer los clásicos que leyeron en la juventud.

Estas opiniones están basadas en que, para comprender un clásico se necesitan referentes culturales específicos, conocimientos de Literatura, Artes, Humanidades, Ciencia, Historia... Además, debido a características propias de un clásico (como arcaísmos e hipérbatos) y al contexto en el que fue escrito (diferente al del lector actual), su lectura es más complicada que la de un *best seller*.

Otros autores como Teresa Colomer y Ana Díaz-Plaja consideran que la lectura de clásicos en la adolescencia tiene múltiples ventajas. Teresa Colomer señala que, contrario a la opinión general, los adolescentes deben acercarse a la lectura de textos clásicos para formar

²⁶ *Ibid.* p.127

²⁷ Según la RAE, un texto clásico es uno que se tiene por modelo digno de imitación en cualquier arte o ciencia.

²⁸ Díaz-Plaja, A., *op. cit.*, p.127

²⁹ Italo Calvino, *Por qué leer los clásicos*, traducción de Aurora Bernárdez, México, Tusquets Editores, 1994, pp.8-11.

un acervo cultural que les permita seleccionar lecturas enriquecedoras literariamente.³⁰ La autora señala que si en las edades tempranas no se adquiere un acervo literario adecuado, existe el riesgo de que los tipos de lectura no cambien en la edad adulta. Este argumento es compartido por otros autores (incluso por Calvino);³¹ en otras palabras: leer textos clásicos en la adolescencia incrementa el capital cultural de las personas.

El concepto capital cultural proviene de las reflexiones de Pierre Bourdieu, es una hipótesis teórica que explica las diferencias entre alumnos originadas por su contexto cultural.³² Un alumno que lee clásicos en su adolescencia será capaz de utilizarlos en otras etapas de la vida porque aumentará su capital cultural. Los autores citados coinciden en la dificultad que implica leer un texto clásico y en la dificultad, a nivel didáctico, que esta tarea representa para un docente; no obstante, la adolescencia es una etapa ideal para su lectura por distintos motivos:

- La educación obligatoria puede ser la única oportunidad para que el adolescente conozca la literatura canónica.
- Existe una tendencia entre los adolescentes por leer *best-seller*. Enseñar Siglos de Oro y las características de su literatura puede ayudar a que mejoren la calidad de los textos que leen.
- “Ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión”.³³ La afirmación de Italo Calvino es importante si se considera que en esta edad el alumno comienza a adquirir capital cultural.
- Si la lectura de un clásico es dirigida por un especialista en literatura, se puede fomentar el análisis estético de una obra en el adolescente; por ello, es importante que las estrategias didácticas enfocadas en mejorar la comprensión lectora consideren tanto el ámbito literario como el pedagógico.

Lo anterior permite sustentar la conveniencia de posibilitar que los docentes ayuden a que el alumno comprenda textos clásicos, tarea que requiere esfuerzos del alumno y del docente: si

³⁰ Colomer, T., *op. cit.*, p.48

³¹ A pesar de afirmar que estas lecturas no son provechosas en la adolescencia, el autor señala que a partir de éstas los jóvenes pueden crear un acervo de autores para retomar posteriormente.

³² Pierre Bourdieu, *The forms of capital*, 1986. Edición digital disponible en: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>

³³ Calvino, I., *op. cit.*, p.10

se entrega al alumno un texto clásico y no recibe ningún tipo de ayuda, es muy probable que el alumno no lo comprenda; en cambio, si este docente apoya la lectura y se consideran las habilidades que cada alumno posee, es más probable que los adolescentes logren comprender.

Probablemente los adolescentes no estén preparados para comprender tradicionalmente a los clásicos, es decir, no relacionarán *El Quijote* con el *Amadís de Gaula* o con la cultura popular española del Siglo XVII, pero su lectura generará ventajas para ellos.

Diversos países están conscientes de estas ventajas, por ello, sus planes de estudio muestran la preocupación porque los adolescentes comprendan textos clásicos. Los planes revisados se pueden dividir en dos grupos: los que incluyen textos clásicos en sus planes de estudio y los que no lo hacen. Países como España, Chile y México han incluido la lectura de textos clásicos en sus programas de estudio;³⁴ sin embargo programas como el argentino se preocupan por mejorar la comprensión lectora, pero no especifican que los textos leídos deben ser clásicos.³⁵

El Plan de Estudios de Español publicado por la Secretaría de Educación Pública en 2011 incluye contenido temático relacionado a textos clásicos. Dedicar una unidad al “análisis de obras literarias del Renacimiento para conocer las características de la época”,³⁶ mediante su estudio, planeado en el tercer bimestre del tercer grado, se pretende que el alumno infiera características renacentistas a partir del análisis de algunas obras literarias, establezca relaciones entre las acciones de los personajes y su contexto social e identifique la forma en que la sociedad influye en la obra literaria. Es importante destacar que, según el programa

³⁴ Carmen Durán, Mireia Manresa, “Entre países: la acción educativa en nuestro entorno” en *Lecturas adolescentes*, Teresa Colomer (coordinadora), Barcelona, Editorial Graó, 2009, p.141

³⁵ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *NAP Lengua*, Buenos Aires, 2006. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/3nap_lenguab.pdf (consultado el 22 de febrero de 2015)

³⁶ Secretaría de Educación Pública, *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Español*, México, SEP, 2011, p.79

citado, los textos leídos deben ser novelas del Renacimiento, pero no especifica cuáles; si el docente no conoce esta época, puede elegir lecturas que no ayuden a alcanzar los objetivos establecidos.

A pesar de los esfuerzos realizados por distintos países, la forma de acercar este tipo de lecturas a los adolescentes no es clara. En este trabajo se propondrá una estrategia didáctica que mejore la comprensión lectora de textos clásicos en la adolescencia.

1.3 Novela corta

Para lograr el objetivo de este trabajo, es importante elegir cuidadosamente el texto que los adolescentes leerán: si su dificultad es muy elevada, los alumnos pueden perder el interés y abandonar su lectura; si es muy sencilla, no representará ningún desafío intelectual para ellos. La novela corta cumple con las características descritas: su escaso uso de hipérbatos y cultismos favorecen su lectura por un adolescente y su temática amorosa permite que los alumnos se interesen por ella. Además de su sencillez léxica y sintáctica, la novela corta española del Siglo XVII tiene elementos que la hacen ideal para ser leída por adolescentes, estos elementos se describirán a continuación:

- **1.3.1 Estructura narrativa**

Estructuralmente la novela corta está formada por dos elementos: un marco narrativo general y varias historias breves (no siempre relacionadas entre sí). El uso del marco narrativo evidencia el interés por la transmisión oral de la literatura en el siglo XVII.³⁷ Esta oralidad es la que generó que importara más el desarrollo de las acciones que la definición de los personajes. El continuo desarrollo de la acción principal permite que el adolescente mantenga su atención en el argumento de la historia.

³⁷ Colón, I., *op. cit.*, p.53

Otra razón para incluir el marco narrativo es la falta de unidad entre las historias breves que contaban: pocas ocasiones tenían una relación clara entre ellas. El marco unificaba estas historias y las hacía parte de una misma obra. Los autores se negaban a publicar novelas distintas sin un motivo que las uniera. Al ser historias breves, los adolescentes invertirán menos tiempo en cada lectura y es más probable que realicen lecturas completas.

- **1.3.2 Contexto de la novela corta**

La novela corta muestra algunos rasgos de la sociedad de su momento. Describió a las personas de todos los niveles sociales: desde el noble hasta el mendigo. Están presentes también burgueses, mercaderes, clérigos, ministros de justicia, médicos, criados, ayos; además existen grupos marginados como bandoleros, prostitutas y pícaros.

La descripción de la sociedad hace que la novela corta sea adecuada para los adolescentes por dos motivos: el primero es porque ayudaría a cumplir un objetivo propuesto por la SEP (conocer el contexto social mediante la lectura de un texto clásico); el segundo es que, ante tal variedad de personajes, es muy probable que los adolescentes identifiquen a alguno en su contexto actual y, de esta manera, se facilitaría su comprensión del texto.

- **1.3.3 Lectores de la novela corta**

Los escritores de novela corta pretendían crear obras que agradaran tanto al público docto como al inculto. Por ello, los adolescentes podrían comprender una novela corta: fueron escritas para ser comprendidas por lectores de distintos niveles culturales.

En algunas novelas hay un lector ficticio, el cual posee un papel activo: el narrador dialoga con él y teóricamente la novela está escrita para él. Uno de los casos más notables es el de las *Novelas a Marcia Leonarda* de Lope de Vega: el narrador escribe una serie de cartas a Marcia, en ellas incluye novelas para conquistarla.

Los lectores reales (el público que leía las novelas) pertenecían a la mediana y baja nobleza así como a la burguesía. Eran lectores urbanos que se identificaban, en mayor o menor medida, con los personajes que se representaban en ellas. A pesar de que los jóvenes no identifican el contexto en el que fueron escritas, pueden identificar a los personajes que aparecen en las novelas.

1.4 Constructivismo como auxiliar en la comprensión de clásicos en la adolescencia

El constructivismo es un marco teórico que puede aportar diversas herramientas para mejorar la comprensión lectora. En este trabajo, se considera que el adolescente se encuentra en un ambiente escolarizado y el encargado de aplicar la estrategia didáctica será un docente en la escuela secundaria (nivel escolar medio básico).

Los elementos constructivistas que han sido usados en el desarrollo de la estrategia didáctica propuesta son los relacionados con el alumno, el aprendizaje significativo, el papel del docente, las Zonas de Desarrollo Próximo y la evaluación. Tales elementos se explican a continuación.

- **1.4.1 El alumno**

Para que la estrategia didáctica propuesta cumpla con su objetivo, es importante considerar al lector el cual, en este caso concreto, es el alumno: “para la concepción constructivista el alumno es fundamentalmente un constructor activo y un reconstructor del conocimiento, tanto de contenidos como de procedimientos y actitudes”.³⁸ Una estrategia de enseñanza basada en el constructivismo debe reconocer el papel activo del alumno. El docente debe fomentar que el alumno participe activamente en la lectura del texto clásico, de otra manera

³⁸ Maqueo, A., *op. cit.*, p.80

se corre el riesgo de que el aprendizaje no sea significativo, o en este caso, que el alumno no comprenda lo que lee:

El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y puede ser sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.³⁹

Lograr que el alumno sea un sujeto activo en su aprendizaje no es una labor sencilla.

Para lograrlo se requiere que las lecturas sean realizadas desde un enfoque profundo en vez de uno superficial. La elección de un enfoque u otro no es aleatoria: “es el resultado de la confluencia de numerosos factores de índole personal e interpersonal”.⁴⁰ En la siguiente tabla se contrastan las diferencias principales entre los dos enfoques.⁴¹

Tabla 1. Diferencia entre el enfoque profundo y el superficial	
Enfoque profundo	Enfoque superficial
<ul style="list-style-type: none"> • Intención de comprender • Fuerte interacción con el contenido • Relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior • Relación de conceptos con la experiencia cotidiana • Relación de datos con conclusiones • Examen de la lógica de los argumentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Intención de cumplir los requisitos de la tarea • Memoriza información necesaria para pruebas o exámenes • Ausencia de reflexión acerca de propósitos o estrategia • No se distinguen principios a partir de ejemplos. • Generalmente no hay conclusiones relevantes para el alumno.

³⁹ Frida Díaz Barriga, *et al*, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, 2007, p.30. La segunda idea muestra que los alumnos no son responsables de inventar nuevos conocimientos, su responsabilidad es descubrir los conocimientos establecidos. Dicho de otra forma, el proceso de aprendizaje es un proceso de elaboración a partir del conocimiento obtenido. Aplicado al ámbito lector, el alumno debe leer los textos clásicos para poder elaborar algo diferente.

⁴⁰ Mariana Miras, “Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos” en en Coll, César Coll *et al*, *El constructivismo en el aula*, México, Distrito Federal, Editorial Graó-Colofón, 2007, p.49

⁴¹ Isabel Solé, “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje” en César Coll *et al*, *El constructivismo en el aula*, México, Distrito Federal, Editorial Graó-Colofón, 2007, p.29

La motivación⁴² es un factor que puede determinar si el alumno realiza una lectura superficial o una profunda. Por ello, es importante que el docente brinde al alumno un incentivo para leer los clásicos. Desde un punto de vista psicológico, la motivación se regula por tres dimensiones:

1. Aproximación-evitación: deseos, gustos y situaciones que se prefieren evitar; por ejemplo, el miedo al fracaso y la búsqueda del éxito educativo.
2. Intrínseca-extrínseca: la primera surge por intereses y necesidades personales, la segunda, por demandas de un contexto determinado.
3. Profunda-superficial: los primeros predisponen a metas generales, los segundos a metas concretas (por ejemplo, aprobar un examen).

La motivación de las personas responde además a sus percepciones y representaciones mentales de sí mismos. Bernard Weiner propuso en la teoría de las atribuciones que:

- En sus esfuerzos por encontrar sentido a su propia conducta o desempeño, los individuos están motivados por descubrir las causas subyacentes.
- Las atribuciones causales generadas durante o después de la ejecución de una tarea es probable que afecten la motivación subsecuente en situaciones similares.
- Las atribuciones causales pueden distinguirse según si se emplean para explicar el éxito o el fracaso percibido por la persona.

Estos postulados son importantes si se considera que las expectativas que un alumno causa en su profesor lo hacen actuar en determinada manera. Por ejemplo, se ha sugerido que los profesores tienden a favorecer a alumnos de alto desempeño académico y menospreciar a los de bajo desempeño.⁴³

Aplicados al ámbito de la comprensión lectora, estos principios aportan información importante para comprender el proceso de aprendizaje. Cuando un alumno no comprende un

⁴² En este trabajo se entiende motivación de la misma forma que Frida Díaz Barriga, la cual define motivación como un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. Frida Díaz Barriga Arceo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill, 2010, p.53

⁴³ Solé, I., *op.cit.*, p.39

texto, crea una imagen negativa de sí mismo, lo cual afectará la comprensión de otros textos en el futuro. Lo anterior se confirma al leer que: “cuando aprendemos, aprendemos los contenidos y aprendemos además que podemos aprender; cuando no aprendemos los contenidos, podemos aprender algo: que no somos capaces de aprender”.⁴⁴ A esta imagen que el alumno forma de sí mismo se le llama autoconcepto.

Es importante señalar que la motivación del alumno no es exclusivamente su responsabilidad:

todo ello tiene lugar en el curso de las interacciones que se establecen en el seno de la clase, alrededor de las tareas cotidianas, entre alumnos, y entre los alumnos y el profesor; y es en el curso de esas interacciones cuando se construye la motivación intrínseca, que no es una característica del alumno, sino de la situación de aprendizaje.⁴⁵

El docente cumple un papel importante en la motivación del estudiante porque él es el responsable de dirigir las relaciones del salón de clases; por ello, el docente encargado de aplicar la estrategia didáctica debe ser consciente de las expectativas que tiene de los alumnos a fin de motivarlos adecuadamente y fomentar un ambiente de aprendizaje óptimo.

- **1.4.2 El aprendizaje significativo**

A pesar de que los adolescentes no están acostumbrados a la lectura de textos clásicos, no iniciarán la lectura sin ningún tipo de conocimiento anterior: “Aprender cualquiera de los contenidos escolares supone, desde esta concepción [constructivista], atribuir un sentido y construir los significados implicados en dicho contenido⁴⁶”; en otras palabras, el alumno construirá nuevos conocimientos sobre la base de sus conocimientos previos, los cuales son definidos como:

⁴⁴ *Ibid.*, p.33

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ Miras, M., *op. cit.*, p.47

los conocimientos que ya poseen [los alumnos] respecto al contenido concreto que se propone aprender, conocimientos previos que abarcan tanto conocimientos e informaciones sobre el propio contenido como conocimientos que, de manera directa o indirecta, se relacionan o pueden relacionarse con él.⁴⁷

De tal forma, a pesar de que los alumnos no conocen el contexto específico de la novela, pueden conocer otro tipo de información. García Madruga⁴⁸ clasifica de la siguiente manera

los conocimientos previos:

- 1) Lingüísticos de distintos tipos (conocer el significado de un arcaísmo)
- 2) Generales sobre el mundo (saber la ubicación geográfica de España)
- 3) Sobre el contenido o tema específico (saber qué es el amor cortés)
- 4) Sobre la estructura y organización (conocer la estructura de una novela)
- 5) Estratégicos y metacognitivos (saber en qué condiciones de lectura se puede comprender mejor una novela).

Los conocimientos previos no están relacionados necesariamente con la novela corta. El alumno, por ejemplo, puede tener experiencia sobre problemas amorosos (conocimientos generales sobre el mundo) o ser consciente de las condiciones en las que comprende mejor un texto (conocimientos estratégicos y metacognitivos). Esta experiencia ayuda a la comprensión del texto elegido, sin ella no puede surgir el aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo es definido por Vidiella como “un proceso de contraste, de revisión y de construcción de esquemas de conocimiento⁴⁹ sobre contenidos escolares”.⁵⁰

Cuando un alumno adquiere nuevos conocimientos, los contrasta y modifica sus esquemas, se puede decir que ha adquirido un aprendizaje significativo. Para que un adolescente

⁴⁷ *Ibid.*, p.50

⁴⁸ Juan Antonio García Madruga, *Lectura y conocimiento*, Barcelona, Paidós, 2006, p.62

⁴⁹ Los esquemas de conocimiento son las representaciones que una persona posee sobre algún objeto de conocimiento. Antoni Zaballa Vidiella, *La práctica educativa, Cómo enseñar*, traducción de Susana Esquerdo, Barcelona, Graó, 2000, p.35

⁵⁰ *Ibid.*

comprenda, es indispensable que relacione lo que lee con información que él ya conoce. De esta forma, modificará sus esquemas y logrará el aprendizaje buscado.

- **1.4.3 El docente**

De acuerdo al constructivismo, el alumno es el responsable de su propio aprendizaje. Ante este panorama, es conveniente aclarar cuál es la función del docente en el aula. Enrique García González⁵¹ asegura que para lograr la participación activa por parte de los estudiantes los profesores deben estar convencidos de que tal posición es mejor para el aprendizaje. La tarea del docente, según el constructivismo, se reduce a tres elementos básicos: planificación detallada y rigurosa de la enseñanza, observación y reflexión constante de lo que ocurre en el aula y actuación diversificada en función tanto de los objetivos y la planificación diseñada como de la observación y el análisis que se realiza.⁵²

Al planificar la enseñanza, el docente debe ser precavido con el efecto de las expectativas en alumnos y profesores visto previamente en este trabajo. Una de las funciones importantes del docente es conocer a sus alumnos: “mucho de lo que el maestro cree acerca de sus alumnos debe pasar a ser, más bien, lo que el maestro sabe acerca de ellos”.⁵³ Las estrategias de aprendizaje deben basarse en lo que el docente sabe de sus alumnos.

El docente también es el encargado de dirigir las relaciones dentro del aula y de crear las condiciones necesarias para elaborar un aprendizaje significativo: “los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden ser significativos en la medida en que el alumno pueda atribuir significados a partir del sentido que el profesor va regulando”.⁵⁴

⁵¹ Enrique García González, *Pedagogía constructivista y competencias. Lo que los maestros necesitan saber*, México, Trillas, 2010, p.76

⁵² Javier Onrubia, “Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas” en César Coll *et al*, *El constructivismo en el aula*, México, Distrito Federal, Editorial Graó-Colofón, 2007, p.122

⁵³ García, E., *op. cit.*, p.76

⁵⁴ Hilda Doris Zubiría Remy, *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*, Barcelona, Plaza y Valdés, 2004, p.87

El papel fundamental del alumno en el enfoque constructivista, no resta importancia a la función docente. Antoni Zaballa asegura que “la naturaleza de la intervención pedagógica establece los parámetros en que se puede mover la actividad mental del alumno, pasando por momentos sucesivos de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio”.⁵⁵

- **1.4.4 Zonas de Desarrollo Próximo**

El profesor puede regular el proceso de aprendizaje de los alumnos mediante la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Lev Vygotski, en 1962, propuso la idea de la ZDP como:

la distancia entre el nivel actual de desarrollo, establecido por la capacidad independiente de resolución de problemas, y el nivel potencial de desarrollo determinado a través de la capacidad de resolución de problemas bajo la guía o colaboración de los adultos o de alumnos más capaces.⁵⁶

El objetivo de las Zona de Desarrollo Próximo es “el cambio conceptual-cognitivo en los alumnos desde el estado actual de desarrollo que manifiestan en relación con el primer caso de resolución de problemas sobre el nuevo aprendizaje”.⁵⁷ En la práctica educativa, las ZDP son la diferencia existente entre el estado inicial de desarrollo y el desarrollo potencial del alumno antes y después de las actividades educativas vinculadas al nuevo aprendizaje. Existen tres presuposiciones en la Zona de Desarrollo Próximo:⁵⁸

1. Presuposición de generalidad. Este recurso es aplicable a cualquier tipo de tarea, contenido o actividad, en este caso, es aplicable a la comprensión lectora.
2. Presuposición de asistencia externa. Para que se dé el aprendizaje debe existir la interacción con alguien más competente, lo cual no implica que ese alguien deba comprender mejor la novela, es suficiente que tenga mayores conocimientos previos para poder compartir.
3. Presuposición de potencialidad. Se refiere a que todo individuo tiene mayor potencial de lo que generalmente creemos, el cual sólo puede ser desarrollado bajo las condiciones de una interacción social.

⁵⁵ Zaballa, A., *op. cit.*, p.36

⁵⁶ Lev S. Vygotsky, “El problema de la edad”, en *Obras escogidas*, t. IV, segunda edición, Madrid, Visor, 1996, p.258

⁵⁷ Zubiría, H., *op. cit.*, p.90

⁵⁸ García, J., *op.cit.*, p.84

Onrubia añade otro principio: “lo que la persona es capaz de hacer con ayuda en la Zona de Desarrollo Próximo en un momento dado, podrá realizarlo independientemente más adelante”⁵⁹. Su afirmación es valiosa porque, a pesar de que el conocimiento se construye en sociedad, no se puede negar la existencia de contextos que exigirán al alumno un desempeño individual.

Para establecer una Zona de Desarrollo Próximo el docente debe cumplir algunos aspectos que permitirán obtener un aprendizaje significativo como:⁶⁰

1. Insertar la actividad puntual que el alumno realiza en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.
2. Posibilitar, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados.
3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo.
4. Introducir, en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo “sobre la marcha” de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.
5. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos.
6. Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
7. Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones.
8. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia

Implementar una Zona de Desarrollo Próximo requiere de cuatro etapas: Desempeño asistido, Autodesempeño, Desempeño automatizado y Desautomatización.⁶¹ Durante el Desempeño Asistido el alumno debe ser auxiliado por otra persona. En esta etapa, además de enseñar cómo desempeñar una acción, se evalúan los conocimientos previos. En la etapa de

⁵⁹Onrubia, J., *op. cit.*, p.105

⁶⁰ Onrubia, J., *op.cit.*, pp.109-118

⁶¹ Zubiría, H., *op. cit.*, p.90

Autodesempeño, el alumno debe usar los conocimientos enseñados por su profesor en la etapa anterior; esto implica que el alumno se haga cargo de una actividad organizada por el profesor. La tercera fase implica que el alumno ha adquirido los conocimientos necesarios para la comprensión de un tema y sabe cómo resolver una problemática relacionada con el mismo. Se aprecian cambios a nivel cognitivo como propuestas para solucionar una problemática determinada. La fase denominada Recurrencia por la desautomatización se origina por la discontinuidad del comportamiento competente. El alumno hará una autorregulación; la cual será satisfactoria si las cuatro etapas fueron significativas para él. En la estrategia didáctica presentada se utilizarán las cuatro fases mencionadas. Las principales características de las etapas anteriores se muestran en la tabla 2.⁶²

Tabla 2. Etapas de una Zona de Desarrollo Próximo

Desempeño asistido	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere asistencia asimétrica por otra persona más capaz. • Indica el estado inicial de conocimiento del alumno.
Autodesempeño	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno se hace cargo de una actividad a nivel intrapsicológico con los conocimientos brindados por el profesor
Desempeño automatizado	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno ha adquirido los conocimientos necesarios del tema estudiado. • El alumno brinda propuestas a alguna problemática.
Recurrencia por la Desautomatización	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de autorregulación originado por la discontinuidad del comportamiento competente.

• 1.4.5 Evaluación

La evaluación constituye una parte fundamental del proceso educativo. Históricamente ha tenido diversas acepciones según las posturas ideológicas dominantes en cada época:

⁶² La tabla fue elaborada utilizando información de Zubiría, H., *op. cit.*, p.90

las formas de concebir y llevar a cabo la evaluación tienen una relación directa con las funciones que se pretende que cumpla la institución educativa en la sociedad, [...] con el modo de concebir la naturaleza del conocimiento y el proceso de aprendizaje, y, por tanto, con la concepción de aprendizaje y de enseñanza que sostiene la práctica del docente en el aula.⁶³

Desde una perspectiva constructivista, la evaluación enfatiza el papel activo de la persona como creador de significado, los procesos implicados en el proceso de aprendizaje y el contexto en el cual se originó. Para contextualizar la evaluación constructivista es conveniente compararla con evaluaciones tradicionalistas (en este caso, de carácter cognitivo-conductual). La tabla 3 muestra sus principales diferencias.⁶⁴

Tabla 3. Diferencia entre enfoques		
Características	Enfoque cognitivo-conductual	Enfoque constructivista
Efecto deseado de la evaluación	Neutral, no “reactivo”	Generador de cambio
Objetivos	Unidad aislada de pensamiento, grado de creencia.	Relaciones implicativas entre constructos
Foco temporal	Presente	Presente, pero más énfasis en lo evolutivo
Nivel de análisis	Individual	Individual o sistémico
Énfasis diagnóstico	Específico del trastorno	Comprensivo, general
Modo de administración	Cuestionario autoadministrado	Entrevista o programa interactivo, “diario” personal
Puntuación	Cuantitativo	Cuantitativo y cualitativo

Desde la perspectiva constructivista, la evaluación es constante: para iniciar el proceso de aprendizaje deben ser evaluados los conocimientos previos de los alumnos. Una

⁶³ Norberto Boggino, *El constructivismo entra al aula*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2004, p.177

⁶⁴ Tomada de Greg J. Neimeyer, “Definición de los límites de la evaluación constructivista” en *Evaluación constructivista*, Greg J. Neimeyer (coordinador), traducción de Ángela Aparicio, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1996, p.20

propuesta didáctica que pretenda mejorar la comprensión lectora, debe iniciar con la evaluación de los distintos tipos de conocimientos previos que un alumno posee.

La estrategia propuesta incluye tres tipos de evaluación las cuales se diferencian por tener distintas funciones y objetivos. La Secretaría de Educación Pública define cada tipo de la siguiente manera:⁶⁵

- La evaluación diagnóstica se lleva a cabo al inicio de cualquier proceso y su propósito es obtener información pertinente sobre el conocimiento previo de las y los estudiantes para apoyar la planeación de estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje. Esta evaluación se realizará al inicio de la propuesta didáctica y permitirá identificar cuáles son las dificultades que el alumno tiene para comprender.
- La evaluación sumativa tiene el propósito de verificar el grado de logro de aprendizaje de las y los estudiantes a través de productos finales, esto es, certificar si se alcanzaron los objetivos planeados y así decidir si se acredita o no. En la estrategia propuesta, los alumnos deberán entregar productos de aprendizaje constantemente con la finalidad de verificar si comprenden lo que leen.
- La evaluación formativa se encamina a recolectar información a lo largo del tiempo, para conocer el proceso de aprendizaje del estudiantado, con el propósito de proporcionarles retroalimentación para mejorar su aprendizaje. Además, da cuenta del nivel de desempeño en que se encuentran las personas, y proporciona información relevante al personal docente, para ajustar la enseñanza a las características de cada estudiante. Para realizar la evaluación formativa, es importante que el docente tenga una gran capacidad de observación para identificar los progresos de los alumnos, identificar sus dificultades y adaptar las experiencias de aprendizaje a las necesidades del grupo.

En este trabajo se aplicarán las tres evaluaciones, las cuales serán señaladas en cada experiencia de aprendizaje que este trabajo propone.

Para mejorar la comprensión lectora es importante contar con un sustento teórico adecuado que fundamente la estrategia didáctica; en el caso concreto de esta propuesta, corresponde al enfoque constructivista, tal como se ha revisado en este capítulo (así como se han conceptualizado términos fundamentales como: aprendizaje significativo, Zonas de Desarrollo Próximo y evaluación).

⁶⁵ Secretaría de Educación Pública, *Lineamientos de evaluación del aprendizaje*, México, SEP, 2011, p.34

Si la estrategia didáctica, además de tener una fundamentación apropiada, elige un texto de trabajo cuyas características resulten adecuadas para ser comprendido por un adolescente (novela corta), aumentan las probabilidades de que la estrategia cumpla su objetivo: mejorar la comprensión lectora de clásicos en la adolescencia. En el próximo capítulo se mostrará cómo ha sido estudiada la comprensión lectora, los problemas frecuentes en ella y cómo es afectada por la adolescencia.

Capítulo II. Comprensión lectora

2.1 Importancia de la comprensión lectora

La habilidad humana para comprender ha permitido la comunicación entre personas, la mejora de las prácticas sociales, instituciones y herramientas, entre otros avances. Martha Stone Wiske afirma que existe un consenso acerca de la comprensión: “Casi todos coinciden en que los alumnos que están en la escuela deben desarrollar la comprensión, no sólo memorizar hechos y cifras”,⁶⁶ sin embargo la comprensión es una actividad que supera los límites escolares:

Una buena parte de nuestra actividad cognitiva la dedicamos a comprender o tratar de comprender un gran número de fenómenos de nuestro entorno vital. Comprendemos los acontecimientos físicos, la intencionalidad de las acciones, el comportamiento de otras personas, el mundo social que nos rodea, los conceptos científicos, etcétera, pero, de manera muy especial, comprendemos expresiones verbales habladas o escritas”.⁶⁷

Los programas de estudio revisados en la elaboración de este trabajo conceden un papel primordial a la comprensión lectora. Su importancia se puede resumir en tres puntos: contribuye a la evolución cultural acumulativa, fomenta el pensamiento crítico y permite la integración de nuevos conocimientos.

- **2.1.1 Evolución cultural acumulativa**

La teoría de la evolución cultural acumulativa considera que, a diferencia de otros animales, el ser humano no tiene que descubrir las mismas cosas cada generación: un recién nacido, por ejemplo, no debe inventar un nuevo lenguaje, sólo necesita aprender el que se ha

⁶⁶ *La Enseñanza para la Comprensión*, Martha Stone Wiske (coordinadora), traducción de Cristina Piña, Buenos Aires, Paidós-SAICF, 1999, p.23

⁶⁷ José Antonio León, *Adquisición de conocimiento y comprensión: origen, evolución y método*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004, p.183

construido durante cientos de años. José Antonio León explica la evolución cultural acumulativa de la siguiente manera:

Básicamente, ninguna de las prácticas sociales o de los artefactos más complejos realizados por el hombre [...] fueron inventadas de una sola vez y en un momento único por un individuo o grupo de individuos. Más bien, lo que parece haber sucedido es que algún individuo o grupo de individuos inventaron una versión primitiva de un artefacto o una práctica, y más tarde un usuario o grupo de usuarios realizaron una modificación, una mejora, que, a su vez, otros adoptaron sin introducir ningún cambio durante muchas generaciones.⁶⁸

El texto escrito constituye un importante medio de transmisión de conocimientos, por ello, tener una buena comprensión lectora puede contribuir con el proceso evolutivo de tecnologías y otros conocimientos. Si el adolescente adquiere una comprensión lectora adecuada, podría contribuir a la evolución cultural acumulativa.

- **2.1.2 Pensamiento crítico**

En una sociedad democrática, comprender es indispensable para tomar decisiones acertadas: “Los políticos siempre han afirmado que los ciudadanos de una democracia deben analizar críticamente la información y las ideas para hacer elecciones razonadas y responsables, no sólo recordar lo que se les dice”.⁶⁹ En este sentido, Arboleda señala que “la comprensión crítica contribuye a formar lectores democráticos, autónomos y conscientes, capaces de advertir todo intento de manipulación a través del discurso”. Las personas que no comprenden son más fácilmente manipulables que las que tienen mejores comprensiones.

Los resultados obtenidos por distintas pruebas señalan que el nivel de comprensión lectora en los adolescentes es deficiente; si se continúa esta tendencia, los alumnos no serán

⁶⁸ *Ibid*, p.43

⁶⁹ Stone, M., *op. cit.*, p.23

lectores democráticos, autónomos ni conscientes; por lo tanto, podrán ser manipulados a través del discurso.

La estrategia propuesta mejorará el pensamiento crítico de los alumnos debido a que la lectura y comprensión de textos clásicos ayudan a desarrollar este tipo de pensamiento. Al analizar una novela corta, por ejemplo, el lector aprende a identificar ideas que el autor no menciona explícitamente. La actividad mental que el alumno realizará para comprender una novela corta fomentará su pensamiento crítico.

- **2.1.3 Comprender para aprender**

En la actualidad, la información se transforma rápidamente, por ello es necesario promover la comprensión más que la memorización. La primera permite adaptarse a distintos conocimientos, la segunda se hace obsoleta cuando los conocimientos cambian. En este contexto, Jacques Delors confirma que la memorización no es el método más adecuado para tratar la información:

[...] se ha vuelto imposible, y hasta inadecuado, responder de manera puramente cuantitativa a la insaciable demanda de educación, que entraña un bagaje escolar cada vez más voluminoso. Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites.⁷⁰

Fomentar la comprensión lectora en la escuela permitiría que los alumnos adquirieran tanto conocimientos como habilidades de pensamiento crítico con mayor facilidad.

2.2 Historia de la comprensión lectora

La preocupación por la comprensión lectora no es reciente. A pesar de la dificultad de establecer una fecha de inicio, se puede afirmar que el primer estudio formal se realizó en

⁷⁰ UNESCO, *La Educación encierra un tesoro*, México, El Correo de la UNESCO, p.91

1908 por Edmund Burke Huey en su libro *The Psychology and Pedagogy of Reading*.⁷¹ Mediante sus estudios descubrió la importancia de los movimientos que los ojos realizan al leer, la naturaleza de la percepción y algunos procesos implicados en el reconocimiento de palabras.⁷²

Otro autor que contribuyó con investigaciones valiosas acerca del proceso lector fue Emile Javal: sus trabajos mostraron que, durante la lectura, los ojos no se mueven linealmente, sino a saltos tanto hacia adelante como hacia atrás (movimientos sacádicos). Entre cada salto el lector realiza una fijación ocular para extraer información del texto. Además, Javal descubrió que la cantidad de información que podía percibirse en una sola presentación breve era limitada y estaba condicionada por el conocimiento previo del lector.

A pesar de que, en los años siguientes, se publicaron algunos trabajos acerca de la comprensión lectora, el interés en su estudio disminuyó entre 1920 y 1960, causado, en gran parte, por el auge del behaviorismo.⁷³ Es hasta la segunda mitad del siglo XX cuando se retoma el interés por la lectura y se cambia la percepción sobre el proceso lector.

La bibliografía existente sobre comprensión lectora puede clasificarse en dos grupos: la que considera que el lector cumple un papel pasivo en el proceso lector (enfoques tradicionales) y la que le otorga un papel activo (enfoques desarrollados a partir de 1980).

Los modelos explicativos de la comprensión lectora tradicionales concebían a la lectura como un proceso de transmisión de datos. Los principales exponentes de estos modelos son La Berge y Samuels Gough con su teoría de la transferencia de información, la

⁷¹ Edmund Burke Huey, *The psychology and Pedagogy of Reading*, New York, The Macmillan Company, 1908, p.15

⁷² Pilar Vieiro Iglesias, *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*, Madrid, Pearson Educación, 2004, p.3

⁷³ *Ibid.*, p.5. El Behaviorismo fue un movimiento en Psicología que centraba su estudio en actividades observables y medibles; la lectura, al no tener estas características, no fue del interés para los behavioristas

cual aseguraba que leer era un proceso de letra a letra y palabra a palabra. Se consideraba que la lectura consistía en la transmisión de un significado de la hoja a la mente.⁷⁴ Este modelo no evalúa la comprensión sino la memorización de información leída.

Los modelos tradicionales han enlistado las secuencias de actividades que el lector realiza frente a un texto (decodificar, hallar la secuencia de acciones, identificar la idea principal...).⁷⁵ Al respecto, se considera que el lector es pasivo frente al texto; no hay relación con los conocimientos previos ni con un contexto.

En este trabajo no se usarán enfoques tradicionales para mejorar la comprensión lectora de los alumnos. La estrategia didáctica propuesta no busca únicamente la decodificación exitosa del texto, sino que el alumno identifique su estructura, comprenda el argumento y sea capaz de identificar características de la época mediante la lectura del texto, para cumplir este objetivo, el enfoque de lectura usado en este trabajo es interactivo.

Goodman es uno de los críticos que cuestionó de los enfoques tradicionales y, por ello, elaboró teorías interactivas en las cuales el lector cumplía un papel fundamental en la lectura: dotar de significado al texto. De esta manera, el lector “crea el significado del texto sirviéndose simultáneamente de sus propios conocimientos/experiencias y de sus propósitos lectores”.⁷⁶

Las definiciones actuales sobre comprensión lectora se insertan dentro de dichas teorías interactivas; por ejemplo, para Alonso-Tapia, la comprensión lectora “es formarse una representación del contenido del texto, producto de procesos interactivos entre el lector y el

⁷⁴ Trevor Cairney, *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Morata, 1992, p.28

⁷⁵ José Luis Luceño Campos, *La comprensión lectora en primaria y secundaria. Estrategias psicopedagógicas*, Madrid, Editorial Universitas, 2000, p.13

⁷⁶ Cairney, T., *op. cit.*, p.29

texto”.⁷⁷ En su definición se aprecia la relación lector-texto: el contenido del texto se define con base en la experiencia del lector y sus conocimientos previos.

En este estudio se utiliza la definición que Azucena Hernández y Anunciación Quintero ofrecen de la comprensión lectora, la cual conciben como un “proceso interactivo entre escritor y lector a través del cual el lector interpreta y construye un significado”.⁷⁸ Esta definición considera que el lector tiene un papel primordial en la lectura, pues él construye el significado del texto. Un acierto de las autoras mencionadas es considerar a la lectura como un proceso interactivo, es decir, las etapas implicadas en su realización son múltiples, interdependientes y necesarias para lograr la comprensión.

2.3 Procesos lectores y su implicación en la comprensión

Para realizar un trabajo acerca de la comprensión lectora es necesario entender los procesos físicos que implica la lectura de un texto. En este apartado se expondrán los procesos que los modelos interactivos distinguen; al respecto, José Antonio León hace un resumen de los procesos realizados al leer:

La comprensión de un texto implica una importante actividad cognitiva, un esfuerzo que requiere de las demandas mentales más exigentes. A través de esta actividad mental somos capaces de dotar de coherencia, de cierta lógica o sentido válido lo leído para que pueda ser entendido e interpretado. Todo ello supone un importante esfuerzo porque nos obliga a realizar múltiples subprocesos que deben darse conjuntamente, mediante los cuales integramos información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa. Debido a esta característica, jerarquizamos la información siguiendo diversos criterios de relevancia y economía [...], realizamos inferencias y establecemos diferentes niveles de representación mental.⁷⁹

⁷⁷ Carmen Alcaide García, *et al*, *Leyendo para comprender*, Santiago, Universidad Católica Silva Henríquez, 2004, p.13

⁷⁸ Azucena Hernández, *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Síntesis, 2001, p.17

⁷⁹ León, J., *op. cit.*, p.216

Se puede apreciar que la lectura es un proceso complejo que requiere una ardua labor cognitiva por parte del lector. De igual forma, se observa que un modelo que pretenda reducir el proceso de la comprensión lectora a una simple transferencia de información está equivocado.

Además de los procesos mencionados, existen subprocesos relacionados. Antonio González Fernández⁸⁰ y Vieiro Iglesias⁸¹ clasifican los siguientes: movimientos oculares, acceso al léxico, análisis sintáctico, procesamiento semántico, elaboración de inferencias y representación mental. Para Liliana Cubo de Severino⁸² el proceso de la comprensión lectora es distinto al propuesto por Gonzáles y Vieiro: requiere de un proceso perceptual, un proceso lingüístico, un sistema de memoria y un sistema de control. No obstante, los procesos implicados en estas etapas son similares a los descritos por los autores citados.

Con base en los procesos mencionados por Vieiro, existen tres modelos explicativos de la lectura: descendentes, ascendentes e interactivos. Los primeros sugieren que la lectura inicia con la representación mental de un texto y culmina con la interpretación de las palabras. Los modelos ascendentes parten del análisis léxico hasta la representación mental. Los modelos interactivos combinan las dos posturas; aseguran que el proceso lector no es lineal sino que es la combinación de múltiples procesos. Para realizar este trabajo se usarán los modelos interactivos como fuente principal.

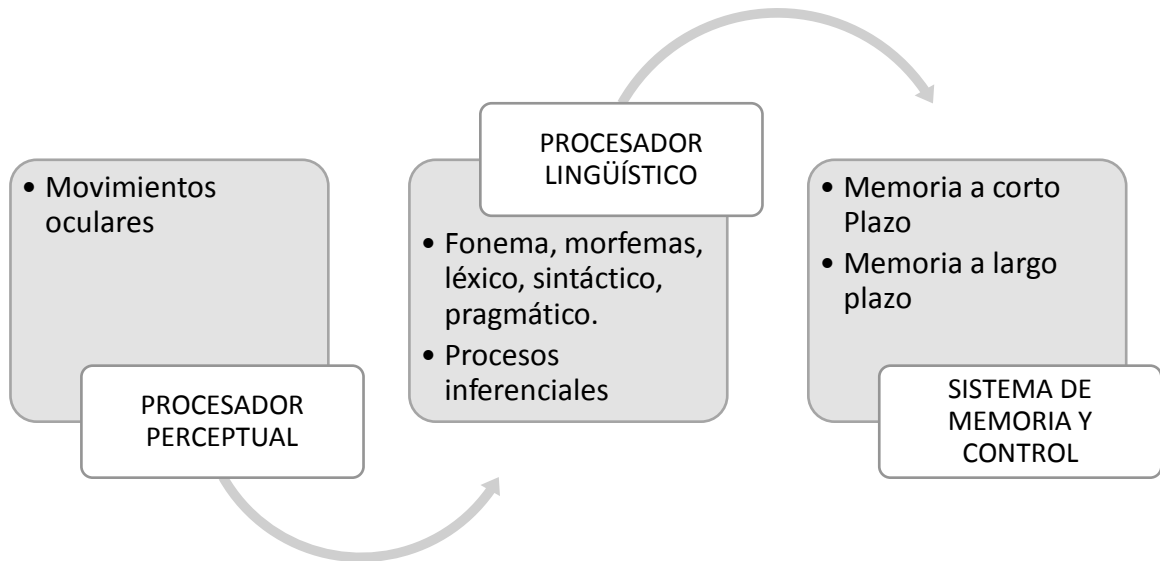
Es importante que los procesos implicados en la comprensión lectora se realicen de manera adecuada: si existen deficiencias en una parte del proceso, esto puede generar deficiencias en la comprensión.

⁸⁰ Antonio González Fernández. *Estrategias de comprensión lectora*, Madrid, Síntesis, 2004, p.17

⁸¹ Vieiro, P., *op.cit.*, pp.24-47.

⁸² Liliana Cubo de Severino, *Leo pero no comprendo*, Córdoba, Comunicarte, 2005, p.19

Esquema 1. Proceso lector



• 2.3.1 Problemas de los movimientos oculares (sacádicos)

Los movimientos oculares son saltos visuales que realizan los ojos durante la lectura. Su existencia se debe a la limitada capacidad del ojo para percibir palabras distantes del punto de fijación. Las fijaciones ocupan entre el 90 y el 95% de la lectura, su duración media es de 250 milisegundos⁸³. Durante las fijaciones, se obtiene la información y se registra en dos formas: en la memoria icónica y en la verbal; la primera tiene una capacidad temporal de retención limitada; la segunda permanece durante varios segundos, los contenidos no se pierden sino que se combinan con los nuevos materiales. Esta información es la base de los procesos posteriores.

⁸³ González, A., *op. cit.*, p.18

Éste es el inicio del proceso lector. Si el adolescente no tiene movimientos oculares adecuados, no podrá decodificar el texto satisfactoriamente y, por lo tanto, no podrá comprender lo que lee.

- **2.3.2 Problemas de acceso al léxico**

Durante este proceso se asigna el significado a las palabras de acuerdo al contexto de comprensión. De igual forma, se evidencia la categoría gramatical de la palabra. Para cumplir este objetivo, el lector recurre a dos posibles vías: la ruta fonológica (recurre al sonido de una palabra para recuperar su significado) y la ruta léxica (obtener el significado de una palabra mediante la identificación de su secuencia de letras) Un buen lector “dispone de las dos vías de acceso al léxico, que actúan de forma independiente, aunque complementaria, y su eficacia depende de una serie de factores ligados a las propiedades de la palabra a reconocer y a la experiencia del lector”⁸⁴.

A pesar de que el acceso al significado se guía en gran medida por la información proporcionada en el texto, el papel del contexto es fundamental en este proceso. El contexto puede ser sintáctico (proporcionado por claves gramaticales) o semántico (relaciones significativas entre las palabras), de igual forma, el lector utiliza sus conocimientos previos para identificar una palabra.

Un posible problema para los lectores de novela corta es el acceso al léxico; debido a la antigüedad del texto, es probable que el lector lea palabras cuyo significado desconoce; por ello, la estrategia didáctica propuesta pretende mostrar al alumno cómo conocer el significado de palabras desconocidas.

⁸⁴ Vieiro, P., *op. cit.*, p.22

- **2.3.3 Problemas de análisis sintáctico**

Después de recuperar el significado de la palabra, el lector debe identificar las relaciones estructurales entre las palabras del texto para determinar el mensaje que se desea transmitir. Para cumplir esta labor, se analizan distintas señales: el orden de la frase, las categorías gramaticales, función de las palabras, el significado, entre otras. Analizar estos elementos ayuda a identificar el mensaje que el escritor intentó transmitir.

Para realizar este análisis el lector segmenta la secuencia de palabras en constituyentes más amplios como frases, sintagmas u oraciones, de igual forma, debe reconocer la función de estos segmentos en la oración y establecer las relaciones sintagmáticas entre los constituyentes. En palabras de Vieiro Iglesias: el análisis sintáctico permite determinar “quién hizo qué a quién”.⁸⁵

Si no se realiza un análisis sintáctico adecuado, la comprensión lectora será deficiente. Esto representa un problema debido a que la sintaxis del español del siglo XVII es distinta a la del español actual. Una estrategia didáctica que pretenda mejorar la comprensión lectora de textos clásicos busca dotar de elementos para realizar un análisis sintáctico adecuado para el nivel del lector.

- **2.3.4 Problemas de la interpretación semántica**

El reconocimiento del significado de las palabras y su relación entre sí no constituye el objetivo final de la lectura: obtener el mensaje que un escritor intentó transmitir, por ello se debe elaborar el significado de lo que se lee en conjunto. La interpretación semántica es el proceso psicológico mediante el cual “un lector descubre las relaciones conceptuales entre los componentes de una frase y elabora una representación mental de tales relaciones”.⁸⁶

⁸⁵ Vieiro, P., *op. cit.*, p.49

⁸⁶ González, A., *op. cit.*, p.21

Para realizar este análisis es necesario que el lector asigne los papeles temáticos a los componentes de la oración (agente, paciente, instrumento, etcétera); en otras palabras debe realizar una interpretación semántica de la oración que formará parte de la estructura semántica del texto.

En este proceso el uso de inferencias es indispensable para extraer la información de un texto. Las inferencias son definidas por Pilar Vieiro como:

[...] procesos que permiten “leer entre líneas”, es decir, ser conscientes de determinadas ideas que, explícitamente, no aparecen expresadas en el mensaje, pero que en algún momento, se incorporan durante la escucha o la lectura de un texto y pasan a formar parte del significado que interpretamos a partir del mismo.⁸⁷

Debido a que el escritor no brinda explícitamente toda la información, el lector debe recuperarla mediante el contexto o sus conocimientos previos. Cuando un lector no conoce el contexto en el que fue escrito un texto, su comprensión lectora será deficiente porque no podrá interpretar el significado del texto, lo cual es el objetivo principal de la lectura.

- **2.3.5 Problemas en la representación mental del texto**

La representación mental del texto se logra cuando se comprenden las relaciones semánticas existentes entre los componentes del mismo. De igual forma, mediante inferencias, se recupera información no explícita y se comprende el mensaje que el autor pretendía transmitir. Para realizar este proceso, el lector se basa en dos operaciones: extracción del significado literal y la integración del significado extraído en los conocimientos previos en la memoria.⁸⁸

⁸⁷ Vieiro, P., *op. cit.*, p.61

⁸⁸ Vieiro, P., *op. cit.*, p.59

2.4 Implicación de la adolescencia en la comprensión lectora

El concepto de adolescente, como una etapa intermedia entre la infancia y la edad adulta, es relativamente novedoso. Su creación se atribuye a G. Stanley Hall,⁸⁹ conocido como el padre de la adolescencia. Actualmente, la existencia de la adolescencia es ampliamente aceptada. La psicología evolutiva ha estudiado esta etapa del desarrollo humano. Sus estudios han permitido la caracterización del adolescente.

Para descubrir cómo son los adolescentes se puede partir de un concepto básico: la adolescencia es el periodo comprendido entre la niñez y la edad adulta (cronológicamente entre los doce y los dieciocho o veinte años).⁹⁰ Este término suele confundirse con el de pubertad y juventud, sin embargo, tienen diferencias relacionadas con el enfoque con el que se estudia a la persona: sociológico (juventud), médico-biológico (pubertad), psicológico (adolescencia).

La adolescencia es un periodo de cambios físicos y psicológicos, los cuales comienzan por un desequilibrio en el sistema endócrino; éste es el inicio de la adolescencia. Entre los cambios psicológicos más destacados el adolescente debe dar cabida a la sexualidad, encontrar una forma adecuada de integrarla a su persona y satisfacerla. El enamoramiento, también se hace presente en esta etapa. Estos elementos deben ser considerados por el docente porque pueden modificar la motivación del alumno por comprender un texto. Debido a que el amor adquiere gran importancia en esta etapa, es conveniente que en las lecturas que se ofrecen se presente la temática amorosa.

⁸⁹ *Adolescence. Development during a global era*, Dena Phillips Swanson (editora), San Diego, ELSEVIER, 2010, p.212

⁹⁰ Carmelo Monedero, *Psicología evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1982, p.433

Una etapa óptima para comprender textos complejos corresponde a la adolescencia, debido a que, según Jean Piaget, en ese periodo se transitan las operaciones concretas a las operaciones formales;⁹¹ es decir, en esta etapa los adolescentes notan la diferencia entre sus pensamientos acerca de la realidad y la realidad misma. En este periodo, de igual forma, el lenguaje adquiere múltiples significados: la persona es capaz de comprender el doble sentido y las metáforas. El adolescente desarrolla la capacidad para pensar acerca de su propio pensamiento (conocimiento metacognitivo) y reflexiona acerca de su mismo ser. Debido a que el adolescente es capaz de realizar estos procesos mentales, es probable que comprenda un texto clásico.

Es importante señalar que la adolescencia, a pesar de ser un proceso de origen biológico, tiene diferencias radicales según el contexto social de la persona.

Estudios de adolescentes mayores y de adultos en diversas culturas occidentales muestran que muchos no alcanzan la etapa de operaciones formales. Algunos investigadores han atribuido estas diferencias a lo diverso de las culturas rurales y urbanas y a las distintas cosmovisiones que cada una de éstas ofrece.⁹²

De lo anterior se destaca que el docente no pueda considerar a sus alumnos adolescentes iguales: cada uno tiene distinto nivel de desarrollo psicológico. Es probable que no todos sus alumnos hayan desarrollado la etapa de las operaciones formales, por ello es indispensable que se consideren las necesidades de cada alumno.

En síntesis; la adolescencia es un periodo de intensos cambios (físicos, psicológicos y sociales), ello fundamenta que los esfuerzos educativos en esta etapa deban considerar el desajuste hormonal y los cambios que viven las personas; pues, de no ser apreciados, existe

⁹¹ Jeffrey Jensen Arnett, *Adolescence and emerging adulthood*, Boston, Prentice Hall, 2010, p.67

⁹² Ramón Florenzano Urzúa, *El adolescente y sus conductas de riesgo*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, 1998, p.35

la posibilidad de que obstaculicen el proceso de comprensión de los alumnos; además, si se consideran sus necesidades, se logrará un pleno desarrollo académico y personal del alumno.

Tabla 4. Cambios psicológicos y cognitivos en la adolescencia

- Operaciones formales (pensamiento científico, metáforas y doble sentido)
- Aumenta el egocentrismo
- Comprender normas y métodos de conducta
- La sexualidad se convierte en una parte importante del desarrollo
- Surge formalmente el enamoramiento
- Aumenta la importancia de sus compañeros

A pesar de las dificultades que representa, la adolescencia es una etapa propicia para leer debido a distintos motivos: la etapa de las operaciones formales permite una mayor abstracción; además, el tema amoroso puede ser una excelente forma de interesar a los alumnos en un texto. De igual forma sería ilógico no aprovechar la importancia que tienen los compañeros para un adolescente. La lectura debe ser un proceso social. Mediante la Zonas de Desarrollo Próximo se puede incluir la lectura en un contexto social.

Capítulo III. Estrategia didáctica

Las probabilidades de mejorar la comprensión lectora de un adolescente aumentan si las acciones implementadas están organizadas y fundamentadas en un paradigma. En este trabajo, como se ha expuesto, el paradigma constructivista corresponde al fundamento de la propuesta; para organizar las acciones se elaborará una estrategia didáctica. Este capítulo mostrará el marco teórico usado para elaborar dicha estrategia.

La Real Academia Española define estrategia como “arte [o] traza para dirigir un asunto”.⁹³ De esta definición se entiende que la estrategia es un modo de proceder para lograr un objetivo, lo cual es confirmado por Joan Mallart al afirmar que “una estrategia, en general, es un medio para alcanzar una finalidad, un método para emprender una tarea o una secuencia de decisiones tomadas para alcanzar un objetivo”.⁹⁴ El objetivo de una estrategia es fomentar las habilidades del alumno, las cuales se definen como:

Capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir, mediante el uso de procedimientos) y que, además, pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática.⁹⁵

El término de estrategia es frecuentemente confundido con otros similares como técnica y procedimiento; a pesar de ello, existen diferencias que distinguen a cada uno. Las técnicas son "los pasos o peldaños que forman una estrategia",⁹⁶ además, una técnica puede ser utilizada de manera inconsciente a diferencia de las estrategias, que “son siempre

⁹³ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 22ª edición, 2012. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=estrategia> (consultado el 2 de marzo de 2015)

⁹⁴ Joan Mallart, “La Didáctica en el siglo XXI. De un enfoque curricular a una mirada estratégica” en Saturnino de la Torre, et al, *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008, p.49

⁹⁵ *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Carles Monereo (coordinador), Barcelona, Editorial Graó, 1998, p.18

⁹⁶ *Ibid.*, p.23

conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje".⁹⁷ Una estrategia implica un acto reflexivo; de no ser así, implica una técnica de estudio, la cual puede ser realizada inconscientemente. García Madruga resalta el carácter reflexivo de las estrategias al señalar que, sin el proceso reflexivo, existe la posibilidad de que "nuestro sistema cognitivo estalle computacionalmente, es decir, que se vea totalmente superado por el crecimiento geométrico del número de operaciones y recursos necesarios".⁹⁸

Los procedimientos son "las maneras [...] de actuar para conseguir un fin".⁹⁹ Es importante que el alumno domine no sólo los procedimientos disciplinares, sino, sobre todo "procedimientos más generales, cuya adquisición y aplicación resultará beneficiosa en áreas diversas", es decir procedimientos interdisciplinares o de aprendizaje.¹⁰⁰ En la estrategia didáctica presentada, se pretende que el alumno domine procedimientos generales de lectura que pueda aplicar en otras áreas de su vida académica.

Otra clasificación divide a los procedimientos en dos: algorítmicos y heurísticos. Los primeros implican una sucesión de acciones predeterminada cuya ejecución lleva a una solución general del problema; los segundos implican variabilidad y su ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo. Las técnicas están relacionadas con los procedimientos algorítmicos y las estrategias con los procedimientos heurísticos¹⁰¹.

Entre los autores que conciben a las estrategias de la misma forma que Monereo se encuentra Ety Haydeé Estévez Nénninger. Esta autora considera, con el nombre de diseño

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ Juan A. García Madruga, *Comprensión lectora y memoria operativa*, Barcelona, Ediciones Paidós, 2004, p.100.

⁹⁹ *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Carles Monereo (coordinador), Barcelona, Editorial Graó, 1998, p.19

¹⁰⁰ *Ibid.*, p.20

¹⁰¹ *Ibid.*, p.21

didáctico, “un boceto o esquema que sirve para proyectar o planificar ideas, acciones u objetos, de tal modo que dicho proyecto oriente el desarrollo de la práctica educativa”.¹⁰²

No se usará la definición de estrategia propuesta por María Luisa Sevillano porque esta autora emplea el término “estrategia” para aludir a lo que en este ensayo se denomina técnica; por ejemplo, la autora señala que las estrategias son “actividades [no procesos] conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje”.¹⁰³ Su definición contrasta con la de los teóricos consultados en este trabajo en que no concibe la estrategia como un proceso, sino como una actividad. Su postura se confirma cuando presenta distintas estrategias para aplicar en el aula: lluvia de ideas, estudio de casos, juego de roles. Éstas son técnicas, según los autores consultados.

3.1 Estrategia didáctica

La principal diferencia entre una estrategia y una estrategia didáctica es su finalidad: mientras que una estrategia puede servir para alcanzar cualquier objetivo, la estrategia didáctica busca cumplir un objetivo de aprendizaje. Joan Mallart define las estrategias didácticas como el “proceso reflexivo, discursivo y meditado que pretende determinar el conjunto de normas y prescripciones necesarias para optimizar un proceso de enseñanza aprendizaje”.¹⁰⁴

El tipo de estrategia que se desarrolla en este trabajo de titulación es una estrategia didáctica de enseñanza. Es conveniente señalar la diferencia entre las estrategias didácticas de enseñanza y las de aprendizaje. Para Frida Díaz Barriga, “las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para

¹⁰² Ety Haydeé Estévez Nénninger, *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*, México Paidós Mexicana, 2002, p.35

¹⁰³ María Luisa Sevillano, *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*, Madrid, Pearson Educación, 2005, p.3

¹⁰⁴ Mallart, J., *op. cit.*, p.49

promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos", en otras palabras, "las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos"¹⁰⁵.

La diferencia principal de estas estrategias con las de aprendizaje radica en quién es el que origina la actividad estratégica; si es el alumno, las estrategias son de aprendizaje porque servirán a su aprendizaje autogenerado; si es el docente, se les designa estrategias de enseñanza (aunque tengan como objetivo la mejora del aprendizaje del alumno).

3.2 El constructivismo como paradigma de la estrategia didáctica

La estrategia didáctica, como se mencionó, debe basarse en un paradigma. En este trabajo se ha elegido el constructivista. Se ha considerado que, al no ser prescriptivo, se adapta adecuadamente a los objetivos de este trabajo. La flexibilidad del constructivismo se debe, entre otras cosas a que: “la concepción constructivista [...] integra una serie de principios que permiten comprender la complejidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje, y que se articulan en torno a la actividad intelectual implicada en la construcción de conocimientos”.¹⁰⁶ En otras palabras, no existe una sola teoría constructivista: debido a esta variedad es más sencillo solucionar un problema educativo. Por otra parte, la educación actual está influenciada por el constructivismo: conocer sus principios e idear formas de aplicación en el aula es importante para la sociedad.

3.3 Carta descriptiva

El diseño de una estrategia didáctica de enseñanza implica considerar diversos factores: condiciones de los alumnos, contenido de aprendizaje y su organización, formas de evaluar, etcétera. Para presentar organizadamente la información, en este trabajo se usará una carta

¹⁰⁵ Díaz, F., *op. cit.*, p.118

¹⁰⁶ Zaballa, A., *op. cit.*, p.35

descriptiva, la cual “es un documento en el que se indican, con la mayor precisión posible, las etapas básicas de todo proceso sistematizado: la planeación, la realización y la evaluación”¹⁰⁷. En otras palabras: la carta descriptiva es una forma de organizar las actividades implicadas en el desarrollo de una estrategia: desde su preparación hasta la obtención de resultados y debe contener los siguientes elementos:

- A) Datos para la identificación: nombre de la escuela, asignatura, etcétera.
- B) Propósitos generales: Finalidades generales del curso.
- C) Objetivos terminales: Incluyen qué se espera que el alumno realice al término del curso.
- D) Contenido temático
- E) Objetivos específicos de aprendizaje
- F) Experiencias de aprendizaje: Cómo se logrará cumplir los objetivos
- G) Criterios y medios para la evaluación
- H) Elementos de operación: recursos empleados, costo, cronogramas...

Las ventajas de este tipo de organización son múltiples, entre los principales destaca la orientación precisa del curso y los medios que posibilitarán el cumplimiento de los objetivos.

¹⁰⁷ Antonio Gago Huguet, *Elaboración de cartas descriptivas. Guía para preparar el programa de un curso*, México, Trillas, 1977, p.19

Capítulo IV. Presentación de la estrategia didáctica de enseñanza

4.1 Datos para la identificación

La estrategia didáctica está pensada para desarrollarse con estudiantes de 14 o 15 años de edad. Por ello, sería óptimo aplicarla en el último año de la educación secundaria dentro de la asignatura de Español III. El tiempo dedicado al curso será de ocho horas distribuidas en cuatro sesiones semanales de dos horas cada una.

4.2 Propósitos generales

El propósito de esta estrategia didáctica es que el alumno comprenda un género literario con el que no está familiarizado: la novela corta del siglo XVII. Se espera que al final del curso el alumno adquiera las habilidades necesarias que le permitan leer y comprender este tipo de textos. Para lograrlo, el alumno utilizará conocimientos previos sobre el tema (aprendidos en sus cursos de Español o fuera de ellos).

4.3 Objetivos terminales

Los objetivos terminales destacan la conducta que el alumno será capaz de realizar cuando concluya el curso. En la propuesta presentada; después de la aplicación de la estrategia, el alumno adquirirá conocimientos procedimentales que le permitirán comprender cabalmente el argumento de una novela corta del siglo XVII.

4.4 Contenido temático

Un contenido es el “conjunto de temas que, además de representar modelos de pensamiento y acción, son relativos a las disciplinas de enseñanza y a la autenticidad de contextos de la realidad sociocultural de cada nación”.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Zubiría, H., *op. cit.*, p.87

El texto literario con el que se trabajará en esta estrategia es *Novelas a Marcia Leonarda* escrito por Félix Lope de Vega. El título del texto se debe a Marta de Nevares Santoyo: ésta pidió al autor que escribiera uno de esos textos que tan de moda se habían puesto en la época:

No he dejado de obedecer a vuestra merced por ingratitud sino por temor de no acertar a servirla; porque mandarme que escriba una novela ha sido novedad para mí, que aunque es verdad que en el *Arcadia y Peregrino* hay alguna parte de este género y estilo, más usado de italianos y franceses que de españoles, con todo eso, es grande la diferencia y más humilde el modo.¹⁰⁹

Lope de Vega encubrió el nombre de su amada (en el de Amarilis, primero, y en Marcia Leonarda después) por dos motivos: primero, porque reemplazar el nombre de la mujer por un nombre pastoril era parte de la tradición literaria de la época; segundo, tal vez irrelevante literariamente, porque él estaba dedicado a la vida eclesiástica y Marta estaba casada con Roque Hernández de Ayala; por lo tanto, su amor no era socialmente aceptado.

Los textos incluidos en las *Novelas a Marcia Leonarda* no fueron publicados en un mismo tomo mientras Lope vivía: el título, incluso, es posterior y no pertenece al escritor. “Las fortunas de Diana” se publicó, en 1621, en *La Filomena, con otras diversas Rimas, prosas y versos*. “La desdicha por la honra”, “La prudente venganza” y “Guzmán el Bravo” se publicaron en *La Circe, con otras Rimas y Prosas* en 1624. A pesar de ello, parece que Lope las concibió como una unidad: “En el breve prólogo a las novelas insertadas en *La Circe* y dirigido al Conde Duque de Olivares, el mismo Lope admitió que las tres novelas

¹⁰⁹ Lope de Vega, *Novelas a Marcia Leonarda*, edición de Antonio Carreño, Madrid, Cátedra, 2011, p.103

procedían de un mismo caudal, indicando expresamente: “[...] puse aquí estas tres novelas, sacadas de otras muchas escritas a Marcia Leonarda”.¹¹⁰

Las novelas de Lope cumplen con las características que Cervantes definió mediante sus novelas: brevedad, la trama tiene mayor importancia que los personajes, ambiente cortesano. La principal diferencia entre las novelas de estos escritores es que las de Lope no tienen la ejemplaridad que sí tienen las de Cervantes.

Para determinar los contenidos que se incluirán en la estrategia didáctica de enseñanza, se analizaron los resultados de una entrevista realizada a alumnos del 3° de la Escuela Secundaria Técnica #25, Sor Juana Inés de la Cruz, que se ubica en la calle Ignacio Zaragoza, sin número, Granjas San Pablo, Tultitlán, Estado de México.

Primero, se dio a leer “Las fortunas de Diana”, posteriormente se le pidió a los alumnos que contaran el argumento de la historia.¹¹¹ Con base en sus respuestas, las dificultades que tuvieron para comprender el texto fueron: léxicas, sintácticas y de contexto.

Las dificultades léxicas consisten en que los alumnos desconocían el significado de algunas palabras. Las dificultades sintácticas consistían en que el desorden sintáctico de las oraciones complicaba su entendimiento. Las dificultades de contexto se refieren a que, debido a desconocer los valores de los Siglos de Oro, no comprendían cabalmente qué pasaba en el texto. Con base en estas deficiencias se elaboró la lista de contenidos. Si los alumnos adquieren estos conocimientos mínimos, aumentan las posibilidades de que comprendan el texto.

¹¹⁰ Presotto, M., *op. cit.*, p.8

¹¹¹ Las grabaciones de estas entrevistas se encuentran en disco adjunto a este trabajo. La transcripción de tales grabaciones está en el anexo 1.

Tabla 5. Lista de contenidos

1. España áurea
 - 1.1 Cortes
 - 1.2 Amor cortés
 - 1.3 Honra, honor y fama
2. Novela corta
 - 2.1 Definición
 - 2.2 Temas
 - 2.3 *Novelas a Marcia Leonarda*
 - 2.3.1 ¿Quién fue Lope de Vega?
 - 2.3.2 ¿Quién fue Marcia Leonarda?
3. Sintaxis y léxico
 - 3.1 Ordenar sintaxis
 - 3.2 Identificar tiempo verbal
 - 3.3 Cultismo/arcaísmo

Un lector que cuente con estos conocimientos previos será capaz de comprender una novela corta. Según la clasificación de García Madruga,¹¹² se han agrupado los conocimientos de la siguiente manera:

¹¹² Juan Antonio García Madruga, *Lectura y conocimiento*, Barcelona, Paidós, 2006, p.62

Conocimientos lingüísticos de distintos tipos	Conocimientos generales sobre el mundo	Conocimientos sobre el contenido o tema específico	Conocimientos sobre la estructura y organización de los textos
<ul style="list-style-type: none"> • 3. Sintaxis • 3. Ordenar Sintaxis • 3.2 Identificar verbo • 3.3 Cultismo/arcaísmo 	<ul style="list-style-type: none"> • 1. España áurea • 1.1 Cortes • 1.2 Amor cortés • 1.3 Honra, honor y fama 	<ul style="list-style-type: none"> • 2.3 <i>Novelas a Marcia Leonarda</i> • 2.3.1 ¿Quién fue Lope de Vega? • 2.3.2 ¿Quién fue Marcia Leonarda? 	<ul style="list-style-type: none"> • 2.1 Definición (de novela corta) • 2.2 Temas

Los conocimientos estratégicos y metacognitivos no se incluyen en la lista de contenidos, serán tratados en el siguiente apartado.

4.5 Competencias que se busca desarrollar en los alumnos

Al revisar distintos autores, se ha encontrado que no existe un consenso general acerca de las competencias: algunos aseguran que son la unión de contenidos, habilidades, valores y actitudes,¹¹³ otros autores, como Felipe Zayas,¹¹⁴ no incluyen a los valores en su definición.

En este trabajo se usa la definición de competencia proporcionada por Sergio Tobón:

Procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto laboral-profesional, la ciencia, las organizaciones, el arte y la recreación, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual se integra el saber ser [...] con el saber conocer [...] y el saber hacer [...], teniendo en cuenta los retos específicos del entorno, las necesidades personales de crecimiento y los procesos de incertidumbre, con espíritu de reto, idoneidad y compromiso ético.¹¹⁵

Para este autor, las competencias están compuestas por cinco características fundamentales: son una actuación integral, buscan resolver problemas, se basan en el contexto, abordan la actuación en sus distintos saberes y se enfocan a la idoneidad y al compromiso ético. De las

¹¹³ Zubiría, H. *op. cit.*, p.89

¹¹⁴ Felipe Zayas, *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones*, Barcelona, Graó, 2012, p.13

¹¹⁵ Sergio Tobón Tobón, *Formación integral y competencias*, Bogotá, ECOE, 2013, p.113

competencias que el autor propone, las que se buscan desarrollar en esta estrategia didáctica son las siguientes.

Tabla 6. Lista de competencias que se fomentarán
<ol style="list-style-type: none">1. Competencia de comunicación oral y escrita<ol style="list-style-type: none">1.1 Competencia lectora2. Competencia de gestión de la información y conocimiento

Según el autor consultado, estas competencias son clasificadas como competencias básicas o genéricas, las cuales son “fundamentales para alcanzar la realización personal, vivir en sociedad, gestionar proyectos, contribuir al equilibrio ecológico y actuar en cualquier ocupación, puesto de trabajo y profesión”.¹¹⁶

- **4.5.1 Competencia de comunicación oral y escrita**

Esta competencia no hace referencia exclusivamente al acto de lectura, abarca otros aspectos como la comunicación verbal, sin embargo, un criterio para definirla es “Identificar las ideas clave en un texto o discurso oral e inferir conclusiones a partir de ellas”, el cual es parte de la comprensión lectora.

La competencia lectora es definida por PISA como “La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en

¹¹⁶ *Ibid*

sociedad”.¹¹⁷ La implementación de esta estrategia didáctica busca desarrollar esas habilidades en los alumnos.

- **4.5.2 Competencia de gestión de la información y conocimientos**

Esta competencia consiste en procesar la información relacionada con un determinado proceso de la realidad “con el fin de generar comprensión y conocimiento, teniendo como referencia los retos del contexto, las herramientas de planificación y gestión, y las tecnologías de la información y la comunicación”.¹¹⁸ Se busca fomentar esta competencia debido a las dificultades léxicas que los alumnos tuvieron al leer el texto: con un buen dominio de las herramientas informáticas es probable que puedan solucionar sus dudas y mejorar su comprensión.

4.6 Objetivos específicos

Estos objetivos buscan expresar en forma precisa el aprendizaje que han de lograr los alumnos al término de la estrategia. Existen tres recomendaciones básicas para la elaboración de estos objetivos:

1. Especificar el tipo de actividad que será aceptada como muestra de que el alumno ha alcanzado el objetivo.
2. Definir la conducta deseada, describiendo las condiciones importantes bajo las cuales espera que se realice.
3. Especificar los criterios de actuación aceptable, describiendo cómo debe actuar el alumno para que su rendimiento se considere adecuado.¹¹⁹

No es necesario que el objetivo específico incluya las tres recomendaciones, sin embargo, debe expresar claramente los puntos citados. La estrategia didáctica propuesta tiene los siguientes objetivos.

¹¹⁷ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *México en PISA. 2012*, México, Distrito Federal, INEE, 2012, p.57

¹¹⁸ Tobón, S., *op. cit.*, p.116

¹¹⁹ Gago, A., *op. cit.*, p.33

Objetivo terminal: El alumno adquirirá las habilidades necesarias para comprender cabalmente el argumento de una novela corta del siglo XVII.

Objetivo específico 1: Conocer cómo aclarar el significado de elementos léxicos desconocidos.

Objetivo específico 2: Ordenar sintácticamente una oración cuando ésta represente un obstáculo para la comprensión del texto.

Objetivo específico 3: Identificar personajes principales.

Objetivo específico 4: Elaborar una secuencia narrativa.

4.7 Experiencias de aprendizaje

Las experiencias de aprendizaje indican cómo se lograrán los objetivos propuestos anteriormente; por ello, deben ser congruentes con el resto de la carta descriptiva. Las experiencias de aprendizaje de este trabajo se han organizado en tablas para facilitar su comprensión. Cada una incluye el número de la sesión, la fase dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, los objetivos específicos y las experiencias de aprendizaje.¹²⁰

- **Sesión uno: contexto cultural**

La tabla de la siguiente página muestra la planeación de la primera clase. El objetivo de esta sesión es presentar a los alumnos las características generales de la cultura española del siglo XVII. Mediante estos conocimientos se pretende que el lector adquiera un conocimiento general del contexto en el que fueron escritas las novelas y, de esta manera, brindar herramientas que le permitan comprender la novela.

En la planeación se observan los tres momentos que debe tener una clase constructivista: inicio, desarrollo y cierre. Las actividades del inicio de la clase buscan construir un ambiente propicio de aprendizaje; por ello el docente iniciará la sesión con una

¹²⁰ Las tablas incluyen tres colores, uno para cada momento de la clase: el anaranjado corresponde a las actividades del inicio, las azules al desarrollo y las blancas corresponden al cierre.

presentación personal y ordenará el mobiliario de tal forma que tenga contacto visual con todos los alumnos.

Después de que el ambiente está preparado, comienzan las actividades de desarrollo. El aprendizaje comienza con la recuperación de conocimientos previos, elemento necesario para lograr el aprendizaje significativo. Esta fase se realiza mediante un diálogo con los alumnos en el que exponen cómo se imaginan la vida en el siglo XVII. Al término de la clase, los alumnos recordarán lo aprendido y reflexionarán acerca de la manera en que consiguieron el aprendizaje. De esta manera, el alumno será consciente de su proceso cognitivo y podrá aplicarlo en clases posteriores.

Sesión 1: Contexto cultural		Objetivo de la sesión: Presentar a los alumnos las características generales de la cultura del S.XVII español.	
Experiencia de aprendizaje	Tiempo de implementación	Descripción	Objetivo
Presentación del docente y alumnos	5 minutos	El docente se presentará: dirá su nombre, profesión y principales gustos. También preguntará su nombre y gustos a los alumnos.	Generar un ambiente de confianza en el grupo
Ordenar el mobiliario	2 minutos	El docente ordenará el mobiliario en forma de U.	Obtener una mejor visión de los alumnos y fomentar un espacio de participación equitativa.
Diálogo sobre el Siglo XVII	5 minutos	Preguntar a los alumnos cómo se imaginan que sería un día de su vida si vivieran en la época estudiada. Los alumnos responderán con base en la información obtenida de videojuegos, televisión, películas, libros, etcétera. El docente debe dirigir el diálogo mediante preguntas.	Introducir el tema del cual se hablará en la sesión.
Formación de equipos de trabajo	3 minutos	Los alumnos formarán cuatro equipos de trabajo.	Analizar en equipos aspectos específicos de la época.
Lectura en equipos del material asignado	10 minutos	Los alumnos leerán el material que el profesor les entregue sobre las cortes, el amor cortés, el honor, la honra y la fama. El docente supervisará un momento a cada equipo y los ayudará con las posibles dudas que tengan.	Utilizar la lectura en equipo para que los alumnos comprendan cómo era realmente la época estudiada y comprobar la certeza de sus predicciones.
Formación de un sólo grupo	10 minutos	Cada equipo expondrá el texto que leyó y explicará a sus compañeros el aspecto asignado.	Los alumnos aprenderán las características de la época.
Elaboración de un mapa conceptual	10 minutos	El docente escribirá un mapa conceptual según los alumnos le dicten la información.	Recapitular lo que se aprendió y, a la vez, evaluar cuánta información fue retenida por los alumnos.
Reflexión personal del alumno	5 minutos	El alumno escribirá individualmente una reflexión en torno a los conocimientos que adquirió y la forma en que los adquirió.	Concientizar al alumno acerca del aprendizaje que logró y las vías que usó para conseguirlo.

- **Sesión dos: ¿Qué es la novela corta?**

El objetivo de la segunda sesión es presentar la novela corta con la que se trabajará. El proceso de aprendizaje inicia con una actividad que permite recuperar los conocimientos previos.

Al término de esta sesión los alumnos evaluarán su conocimiento mediante un cuestionario. Ésta es evaluación cumple dos funciones: una diagnóstica y otra formativa. Es diagnóstica porque constituye el primer acercamiento del docente al estado inicial de la comprensión lectora de sus alumnos. Con base en esta evaluación se pueden identificar las principales deficiencias de los alumnos y observar en qué áreas es necesario centrar los esfuerzos. La función formativa de esta evaluación permitirá al alumno recibir retroalimentación por parte del docente, lo cual lo ayuda a conocer qué debe mejorar en las próximas sesiones.

La sesión concluye con un ejercicio reflexivo mediante el cual el alumno se concientizará acerca de los procesos cognitivos usados durante su lectura. Después de que el alumno adquirió el contexto de la novela, será capaz de comprenderla más fácilmente. De esta manera, se cumple uno de los objetivos de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas: difundir la literatura hispánica.

Sesión 2: ¿Qué es la novela corta?		Objetivo de la sesión: Presentar a los alumnos las características de la novela corta española del siglo XVII; de igual forma, el alumno conocerá las <i>Novelas a Marcia Leonarda</i> y a su escritor.	
Experiencia de aprendizaje	Tiempo	Descripción	Objetivo
Ordenar el mobiliario	2 minutos	El docente ordenará el mobiliario en U.	Obtener una mejor visión de los alumnos y fomentar un espacio de participación equitativa.
Recapitulación	4 minutos	El docente preguntará al alumno qué recuerda acerca de la última sesión. Grupalmente se realizará el mapa conceptual de la sesión anterior.	Facilitar la adquisición de nuevos conocimientos mediante la integración con los que el alumno adquirió la última sesión.
Diálogo sobre la novela corta	3 minutos	Preguntar a los alumnos qué saben acerca del género novelesco, qué imaginan que es una novela corta y cómo se imaginan que se escribía en esta época.	Introducir el tema del cual se hablará en la sesión.
Exposición del docente	5 minutos	El docente presentará la definición de la novela corta Española del Siglo XVII y mostrará sus características principales. También presentará una breve biografía de Lope de Vega.	Brindar un primer concepto de novela corta a los alumnos.
Lluvia de ideas acerca de los temas de la novela corta	5 minutos	Con base en la información que los alumnos obtuvieron en la sesión uno, realizarán inferencias acerca de los posibles temas de la novela corta. El docente guiará sus inferencias hasta que lleguen a los temas tratados.	Utilizar los conocimientos previos para identificar los temas.
Formación de equipos de trabajo	3 minutos	Los alumnos formarán cuatro equipos de trabajo.	Fomentar el aprendizaje cooperativo
Lectura de <i>Las Fortunas de Diana</i>	10 minutos	Cada equipo leerá la introducción a la novela <i>Las Fortunas de Diana</i>	Formar una visión general acerca de las novelas estudiadas.
Identificación de Marcia Leonarda	5 minutos	Los alumnos identificarán quién fue Marcia Leonarda y su importancia para Lope de Vega; el docente complementará las ideas de los alumnos.	Motivar a los alumnos a descubrir el motivo de las novelas.
Construir un cuestionario	10 minutos	Cada alumno elaborará cinco preguntas relacionadas con la novela y las preguntará a un compañero.	Recapitular lo que se aprendió y, a la vez, evaluar cuánto información fue retenida por los alumnos.
Reflexión personal del alumno	3 minutos	El alumno escribirá individualmente una reflexión en torno a los conocimientos adquiridos y la forma en que los adquirió	Concientizar al alumno acerca del aprendizaje que logró y las vías que usó para conseguirlo.

- **Sesión tres: Desempeño asistido. “Las fortunas de Diana”. Análisis léxico y sintáctico”**

En esta clase, el alumno usará los conocimientos que adquirió en las últimas dos sesiones para comprender una novela corta con ayuda del docente. La clase inicia con la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y la recuperación de conocimientos previos.

En esta sesión se inicia la implementación de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La primera fase se denomina desempeño asistido: el alumno aprenderá cómo realizar una lectura por imitación de alguien más preparado en el tema (el docente). En esta sesión el alumno aprenderá a leer un texto y a resolver las dificultades que se presenten en su lectura. Para ello, la lectura será grupal. Si existen dudas léxicas o sintácticas será el docente quien las resuelva.

Sesión 3: Desempeño asistido. “Las fortunas de Diana”. Análisis léxico y sintáctico.		Objetivo de la sesión: Mostrar a los alumnos cómo resolver dudas sobre el léxico y sintaxis del texto	
Experiencia de aprendizaje	Tiempo	Descripción	Objetivo
Ordenar el mobiliario	2 minutos	El docente ordenará el mobiliario en U.	Obtener una mejor visión de los alumnos y fomentar un espacio de participación equitativa.
Recapitulación	4 minutos	El docente preguntará al alumno qué recuerda acerca de la última sesión.	Facilitar la adquisición de nuevos conocimientos mediante su integración con los que el alumno adquirió la última sesión.
Inferencias acerca del título de la novela	4 minutos	Preguntar a los alumnos qué imaginan que pasará en la novela que leerán a partir del título de la misma.	Comenzar el proceso de aprendizaje mediante la realización de inferencias.
Lectura de la Novela	35 minutos	Se realizará una lectura grupal: puede ser realizada por el docente o por los alumnos. Se usará una técnica de lectura inferencial. Cuando algún alumno no entienda el significado de una palabra el docente dará su significado basado en el contexto o mediante el uso de un diccionario. Si el alumno no comprende una parte del texto por motivos de sintaxis, el docente ordenará sintácticamente la oración en el pizarrón y explicará cómo lo hace.	* Mostrar a los alumnos cómo conocer el significado de palabras desconocidas. * Mostrar a los alumnos cómo ordenar sintácticamente una oración para facilitar la comprensión del texto.
Elaboración de un resumen y reflexión personal	5 minutos	El alumno elaborará un resumen sobre la parte leída de la novela; posteriormente, escribirá acerca de sus experiencias al leer el texto: dificultades, impresiones...	Concientizar al alumno acerca de su comprensión lectora.

- **Sesión cuatro: Desempeño asistido. “Las fortunas de Diana”. Análisis narrativo.**

Al término de esta clase el alumno hará un análisis de la estructura narrativa de la novela corta, para ello se continuará con la implementación de la ZDP: terminada la lectura de la novela, el docente explicará los elementos de una narración y escribirá la secuencia narrativa del texto leído. Después de esta sesión el lector debe saber cómo resolver dudas léxicas y sintácticas, además de poder elaborar una secuencia narrativa. Éste es el fin de la primera fase de la ZDP.

Sesión 4: Desempeño asistido “Las fortunas de Diana”. Análisis narrativo.		Objetivo de la sesión: Mostrar a los alumnos cómo analizar la estructura narrativa de una novela.	
Experiencia de aprendizaje	Tiempo	Descripción	Objetivo
Ordenar el mobiliario	2 minutos	El docente ordenará el mobiliario en U.	Obtener una mejor visión de los alumnos y fomentar un espacio de participación equitativa.
Recapitulación	5 minutos	Los alumnos recordarán en parejas el argumento de la novela.	Facilitar la adquisición de nuevos conocimientos mediante la integración con los que el alumno adquirió la última sesión.
Lectura de la Novela	25 minutos	Se realizará una lectura grupal: puede ser realizada por el docente o por los alumnos. Se usará una técnica de lectura inferencial. Si un alumno no comprende un elemento léxico o sintáctico el docente lo explicará al igual que en la sesión anterior.	* Mostrar a los alumnos cómo conocer el significado de palabras desconocidas. * Mostrar a los alumnos cómo ordenar sintácticamente una oración para facilitar la comprensión del texto.
Identificar personajes principales	5 minutos	Grupalmente se identificarán a los personajes principales de la historia.	Mostrar a los alumnos cómo identificar al sujeto fijo en una narración.
Elaboración de secuencia narrativa	10 minutos	El docente explicará los elementos de una narración; posteriormente los alumnos lo ayudarán a hacer la secuencia narrativa de la novela leída.	Mejorar la comprensión lectora de los alumnos mediante el uso de una secuencia narrativa.
Reflexión personal del alumno	3 minutos	El alumno escribirá individualmente una reflexión en torno a los conocimientos que adquirió y la forma en que los adquirió.	Concientizar al alumno acerca del aprendizaje que logró y las vías que usó para conseguirlo.

- **Sesión cinco: Autodesempeño. “La desdicha por la honra”**

El próximo paso en la implementación de una ZDP es el autodesempeño, para ello, los alumnos formaran equipos de cinco personas y leerán la novela corta “La desdicha por la honra”. Para asegurar que el alumno recuerda los procedimientos vistos en las sesiones anteriores, la clase iniciará con la recuperación de conocimientos previos, necesaria para lograr el aprendizaje significativo. En esta clase se busca que el alumno sea responsable de su aprendizaje: él es el encargado de comprender un texto con ayuda de sus compañeros y del docente. A diferencia de las sesiones anteriores en las que el docente dirigía la lectura, en ésta es el alumno el que debe dirigir su propia lectura. Al término de la clase se aplica una evaluación formativa: ésta permite al docente ver en qué medida se han corregido las deficiencias que los alumnos mostraban y señala en qué aspectos hay que mejorar la lectura.

Sesión 5: Autodesempeño. “La desdicha por la honra”		Objetivo de la sesión: Propiciar que el alumno comprenda una novela corta en pequeños grupos.	
Experiencia de aprendizaje	Tiempo	Descripción	Objetivo
Ordenar el mobiliario	2 minutos	El docente ordenará el mobiliario en U.	Obtener una mejor visión de los alumnos y fomentar un espacio de participación equitativa.
Cuestionario oral	5 minutos	El docente preguntará qué hacer cuando no se entiende una palabra o una parte del texto debido a la sintaxis	Recuperar conocimientos previos que permitan adquirir fácilmente nuevo conocimiento.
Formar equipos de trabajo	3 minutos	Los alumnos se agruparán en equipos de cinco personas.	Usar el aprendizaje cooperativo como herramienta para mejorar la comprensión lectora.
Lectura de la novela	30 minutos	En equipos los alumnos leerán la novela. Deben elaborar una lista de palabras desconocidas y deducir su significado por contexto o encontrarlo en un diccionario. También deberán ordenar sintácticamente oraciones complicadas con ayuda del docente. Para evaluar esta actividad el alumno debe entregar una lista de personajes principales. El docente debe supervisar el trabajo de cada equipo.	Iniciar un proceso de individualización de los conocimientos que el docente presentó la clase anterior. Las deficiencias que tenga cada alumno serán cubiertas por los integrantes del equipo.
Evaluación oral	10 minutos	El docente preguntará el argumento de la historia, los elementos corteses que observan y cómo resolver dudas léxicas y sintácticas.	Conocer en qué medida los alumnos usan los conocimientos adquiridos.

- **Sesión seis: Autodesempeño. “La desdicha por la honra”**

Esta clase constituye la última dedicada al autodesempeño. El objetivo es que los alumnos logren la comprensión de la novela corta. Debido a que la lectura de la novela corta se dividió en dos sesiones, la recuperación de conocimientos previos es fundamental para que el alumno recuerde el argumento de la historia.

Para evaluar el avance de los alumnos se elaborará la secuencia narrativa de la novela en equipos. Ésta constituye una evaluación formativa: es importante que el docente la devuelva a los alumnos para que sepan en qué deben mejorar su lectura. Si la secuencia narrativa es correcta, se habrá logrado mejorar la comprensión lectora y el alumno conocerá más acerca de la literatura hispánica.

Sesión 6: Autodesempeño. “La desdicha por la honra”		Objetivo de la sesión: Reforzar los conocimientos que permitan comprender una novela corta al alumno.	
Experiencia de aprendizaje	Tiempo	Descripción	Objetivo
Ordenar el mobiliario	2 minutos	El docente ordenará el mobiliario en U.	Obtener una mejor visión de los alumnos y fomentar un espacio de participación equitativa.
Lluvia de ideas	5 minutos	Los alumnos dirán elementos característicos del Siglo XVII español.	Recuperar conocimientos previos que permitan adquirir fácilmente nuevo conocimiento.
Formar equipos de trabajo	3 minutos	Los alumnos se agruparán con las mismas personas con quienes trabajaron la sesión anterior.	Dar continuidad al trabajo que el alumno habrá realizado la sesión anterior.
Recordar argumento	5 minutos	Los alumnos recordarán el argumento del fragmento de novela que leyeron la clase anterior.	Recuperación de conocimientos previos.
Lectura de la novela	25 minutos	Organizados en equipos de trabajo, los alumnos terminarán de leer la novela y entregarán su lista de palabras desconocidas y oraciones.	Conocer en qué medida los alumnos usan los conocimientos adquiridos para comprender un texto.
Elaboración de secuencia narrativa	5 minutos	En equipos los alumnos elaborarán la secuencia narrativa de la novela.	Verificar si los alumnos comprendieron la historia.
Reflexión individual	5 minutos	Cada alumno escribirá una reflexión acerca de su progreso en la lectura.	Concientizar al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

- **Sesión siete: Desautomatización. “La prudente venganza”**

La siguiente fase de la ZDP es la desautomatización: durante esta clase el alumno debe ser capaz de compensar sus deficiencias lectoras con la finalidad de comprender un texto clásico. Debido a que en esta etapa es necesario que el alumno sea más independiente, la lectura no se realizará en equipos sino en parejas. Al inicio de la clase el docente debe crear un ambiente de aprendizaje adecuado y asegurarse de recuperar los conocimientos previos de los alumnos.

Durante el desarrollo de la lectura es necesario que los alumnos empleen las técnicas aprendidas en las sesiones anteriores. Si tienen dudas, el docente no debe responderlas directamente sino guiar al alumno a que encuentre la respuesta por sí mismo.

Sesión 7: Desautomatización. “La prudente venganza”		Objetivo de la sesión: Fomentar la comprensión lectora individual de un texto.	
Experiencia de aprendizaje	Tiempo	Descripción	Objetivo
Ordenar el mobiliario	2 minutos	El docente ordenará el mobiliario en U.	Obtener una mejor visión de los alumnos y fomentar un espacio de participación equitativa.
Mapa mental grupal	5 minutos	Los alumnos elaborarán un mapa mental con las características principales del Siglo XVII.	Recuperación de conocimientos previos.
Formar equipos de trabajo	3 minutos	Los alumnos se organizarán en equipos de dos personas.	Utilizar el aprendizaje entre pares para conseguir una mejoría en la comprensión lectora individual.
Lectura de la novela	30 minutos	En parejas se leerá la novela y elaborarán una lista de palabras desconocidas y oraciones sintácticamente complejas. Si los alumnos tienen dudas, el docente las responderá.	Propiciar que el alumno comprenda una lectura realizada individualmente.
Elaboración un resumen	5 minutos	Los alumnos elaborarán individualmente un resumen del argumento de la novela.	Verificar el nivel de comprensión de los alumnos y brindar una herramienta de estudio que permita recordar fácilmente la novela la próxima sesión.
Reflexión individual	5 minutos	Cada alumno escribirá una reflexión acerca de su progreso en la lectura.	Concientizar al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

- **Sesión ocho: Desautomatización. “La prudente venganza”**

Esta clase es la última dedicada a la desautomatización. Los alumnos terminarán la lectura y realizarán una secuencia narrativa de la misma. Esta secuencia será la forma en que el docente evalúe el aprendizaje de sus alumnos. Además de la evaluación formativa, el docente conocerá el nivel de comprensión lectora del grupo mediante la formulación de preguntas orales. Es importante que el alumno, al término de la clase, reflexione acerca de los procesos que utilizó para comprender la novela. Esto contribuirá a que, en futuras sesiones, sea completamente responsable de su aprendizaje.

Sesión 8: Desautomatización. “La prudente venganza”		Objetivo de la sesión: Lograr que el alumno comprenda individualmente una novela corta. Para lograrlo contará con el apoyo de un compañero y el docente.	
Experiencia de aprendizaje	Tiempo	Descripción	Objetivo
Ordenar el mobiliario	2 minutos	El docente ordenará el mobiliario en U.	Obtener una mejor visión de los alumnos y fomentar un espacio de participación equitativa.
Intercambiar resúmenes	5 minutos	Los alumnos intercambiarán el resumen que elaboraron la sesión anterior; posteriormente indicarán que le falta a cada uno.	Recuperación de conocimientos previos.
Lectura de la novela	23 minutos	En parejas se leerá la novela y elaborarán una lista de palabras desconocidas y oraciones sintácticamente complejas. Si los alumnos tienen dudas, el docente las responderá.	Propiciar que el alumno comprenda una lectura realizada individualmente.
Elaborar la secuencia narrativa	5 minutos	Individualmente el alumno señalará a los personajes principales y elaborará la secuencia narrativa.	Verificar el nivel de comprensión de los alumnos. Si supo resolver las dificultades léxicas, sintácticas y semánticas el alumno, su secuencia narrativa será coherente.
Intercambio de secuencias	5 minutos	Los alumnos intercambiarán sus secuencias y, si son diferentes, elegirán la correcta.	Concientizar a los alumnos acerca de sus logros y errores.
Evaluación oral	5 minutos	El docente preguntará el argumento de la historia, los elementos corteses que observan y cómo resolver dudas léxicas y sintácticas.	Conocer el progreso que los alumnos han logrado durante las sesiones.
Reflexión individual	5 minutos	Cada alumno escribirá una reflexión acerca de su progreso en la lectura.	Concientizar al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

- **Sesión nueve: Recurrencia por la desautomatización. “Guzmán el bravo”**

El objetivo de esta clase es que el alumno comprenda individualmente una novela corta. A pesar de que el alumno debe realizar la lectura con la menor ayuda posible, es fundamental que la clase comience con la recuperación de conocimientos previos.

En esta sesión se comienza la última etapa de la ZDP: recurrencia por la desautomatización. En esta fase se comprueba si el alumno ha aprendido cómo leer una novela corta. Es importante destacar que esta etapa no termina junto con la clase: si el aprendizaje de las sesiones anteriores fue significativo, el alumno adaptará las técnicas que aprendió a distintos contextos y las usará adecuadamente para comprender cualquier texto.

Sesión 9: Recurrencia por la desautomatización. “Guzmán el bravo”		Objetivo de la sesión: Lograr que el alumno comprenda una novela corta con la menor ayuda posible.	
Experiencia de aprendizaje	Tiempo	Descripción	Objetivo
Ordenar el mobiliario	2 minutos	El docente ordenará el mobiliario en U.	Obtener una mejor visión de los alumnos y fomentar un espacio de participación equitativa.
Diálogo sobre el Siglo XVII español	5 minutos	El docente dirigirá un diálogo sobre el contexto cultural del Siglo XVII español	Recuperación de conocimientos previos.
Evaluación oral	5 minutos	Los alumnos responderán las preguntas del docente acerca de qué acciones pueden realizar para comprender un texto.	Recuperación de conocimientos previos que permita una mejor comprensión lectora.
Lectura de la novela	33 minutos	Los alumnos leerán individualmente la novela corta y harán lo que consideren pertinente para comprender el texto. La ayuda del docente en esta parte debe ser mínima.	Lograr que el alumno comprenda una novela corta individualmente
Reflexión individual	5 minutos	Cada alumno escribirá una reflexión acerca de su progreso en la lectura. El alumno responderá la pregunta: ¿Estoy comprendiendo lo que leo?	Concientizar al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

- **Sesión 10: Recurrencia por la desautomatización. “Guzmán el bravo”**

En esta sesión se verificará el nivel de comprensión lectora de cada alumno después de haber terminado la lectura de “Guzmán el bravo”. La evaluación de los productos que el alumno entregue (secuencia narrativa y reflexión escrita acerca del proceso a seguir cuando no se comprende un texto) indicará en qué medida se cumplieron los objetivos de esta estrategia.

Sesión 10: Recurrencia por la desautomatización. “Guzmán el bravo”		Objetivo de la sesión: Verificar el nivel de comprensión lectora individual del alumno.	
Experiencia de aprendizaje	Tiempo	Descripción	Objetivo
Ordenar el mobiliario	2 minutos	El docente ordenará el mobiliario en U.	Obtener una mejor visión de los alumnos y fomentar un espacio de participación equitativa.
Elaborar un resumen	5 minutos	El alumno anotará las ideas principales del fragmento que leyó la clase anterior.	Recuperación de conocimientos previos.
Lectura de la novela	30 minutos	Los alumnos leerán individualmente la novela y harán lo que consideren pertinente para comprender el texto. La ayuda del docente en esta parte debe ser mínima.	Lograr que el alumno comprenda una novela corta individualmente
Elaborar secuencia narrativa	5 minutos	Individualmente se realizará la secuencia narrativa.	Conocer el nivel de comprensión lectora del alumno. Si logró superar las dificultades que tuvo durante la lectura, la secuencia narrativa debe ser coherente.
Reflexión individual	5 minutos	Cada alumno escribirá una reflexión acerca de qué hacer cuando no se comprende un texto.	Concientizar al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje. Verificar si el alumno comprendió cómo superar dificultades léxicas y sintácticas.
Reflexión individual	3 minutos	El alumno escribirá acerca de su experiencia de aprendizaje durante las sesiones.	Concientizar al alumno sobre su proceso de aprendizaje y conocer su opinión con respecto a las clases que recibió.

4.8 Evaluación

La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo se evaluará según el enfoque constructivista (el cual fue explicado anteriormente). Evaluar sirve para conocer en qué medida se cumplieron (o están cumpliendo los objetivos propuestos) y cómo se puede mejorar la enseñanza. En la estrategia presentada no se evaluará para asentar una calificación numérica sino para determinar el grado de comprensión lectora de los alumnos.

Las evaluaciones se realizarán al finalizar cada sesión. La primera es una evaluación de tipo diagnóstico: su finalidad es que el docente identifique en qué temas necesitará centrar sus esfuerzos. Se evaluará mediante las observaciones que haga del grupo, en general, y de las secuencias narrativas, en particular; esta evaluación no incluye una retroalimentación al grupo, su función es planificar la actuación docente.

El resto de evaluaciones serán formativas: buscan retroalimentar al alumno para mejorar su proceso de aprendizaje. El producto evaluado será la secuencia narrativa que elabore individual o grupalmente, su respuesta a preguntas orales, su participación y aportes durante la clase. El docente debe indicar qué aspectos necesita mejorar el alumno.

La evaluación realizada en la última sesión es de carácter formativo-sumativa. Es sumativa debido a que con ésta se comprobará el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos anteriormente; no obstante, no se asignará una calificación al alumno, pues, lo importante en esta estrategia es que comprenda una novela corta, no asignar un número. Es formativa porque el profesor debe retroalimentar al alumno e indicar en qué forma puede mejorar su comprensión lectora.

En esta evaluación final debe considerarse el proceso completo del alumno: identificar si existe algún progreso, las dificultades individuales que el alumno pudo tener, etcétera.

Conclusiones

Después de revisar el estado de la cuestión acerca de comprensión lectora, el constructivismo y la situación de los clásicos en la educación básica, el trabajo presenta una estrategia didáctica de enseñanza basada en el paradigma constructivista. Ésta pretende que los adolescentes puedan comprender un texto clásico. Mediante su implementación, además, se acercaría a los alumnos a un tipo de lectura al que no están acostumbrados: la novela corta.

Aunque es una labor complicada debido a la poca popularidad que goza la lectura en la adolescencia, la falta de una cultura lectora general y a las deficiencias en la comprensión lectora, hay razones importantes para hacerla. Autores como Teresa Colomer afirman que la adolescencia es una etapa apropiada para adquirir un acervo literario básico que permita realizar lecturas más provechosas en la edad adulta. La revisión de distintos programas de estudio muestra que existe una preocupación notoria por mejorar la comprensión lectora.

Para que la estrategia didáctica tenga mayor posibilidad de conseguir sus objetivos debe sustentarse apropiadamente en un paradigma teórico; dado que esta estrategia didáctica está basada en el constructivismo, se esperaría que funcionara óptimamente. Este paradigma ha sido usado por diversos teóricos educativos importantes como Frida Díaz Barriga, Cesar Coll, Ana María Maqueo, Isabel Solé, entre otros; además de lo anterior, el constructivismo ha sido la base de diversos sistemas educativos en el mundo. En México, en el 2011, este paradigma sirvió para formular los lineamientos de evaluación propuestos por la Secretaría de Educación Pública.¹²¹ De igual forma, basadas en este paradigma se han creado propuestas para elaborar planeaciones didácticas,¹²² resolver problemas de aprendizaje, y elaborar programas de estudio.

¹²¹ Secretaría de Educación Pública, *Lineamientos de evaluación del aprendizaje*, México, SEP, 2011, p.7

¹²² Por ejemplo, la *Guía para la planeación didáctica en la universidad* de María Virginia Casas Santín.

El paradigma constructivista ha servido como sustento teórico de otros trabajos de investigación como: *Una cala en la comprensión lectora en nivel secundaria*, *Sugerencias didácticas para mejorar la comprensión lectora* o *La comprensión de lectura de textos como una estrategia para el aprendizaje significativo de las ciencias sociales en la ENP*.¹²³ En términos generales, las tesis que usaron este paradigma obtuvieron resultados satisfactorios.

El constructivismo está presente en la estrategia de diversas maneras. El papel del alumno, del docente, el aprendizaje significativo y las Zonas de Desarrollo Próximo son elementos constructivistas que fundamentan la propuesta presentada.

El docente que requiere esta estrategia debe asumir las tareas que el constructivismo señala: no es el responsable de enseñar al alumno; es el responsable de que el alumno encuentre la mejor forma de aprender. La estrategia busca que el docente sea una guía que propicie que el alumno genere su propio conocimiento. Lo anterior se logra mediante diálogos grupales, reflexiones individuales, aprendizaje entre pares, entre otras experiencias de aprendizaje. En ellas, el docente debe asegurarse de que los descubrimientos de los alumnos sean acertados; y si no lo son, asegurarse de que el alumno los corrija.

Durante el diseño de la estrategia se consideró la Zona de Desarrollo Próximo, principio constructivista que establece que lo que un alumno logra hacer en equipo, será capaz de realizarlo individualmente en un momento posterior. En las primeras sesiones de la estrategia se ha priorizado el trabajo grupal. Conforme avanzan se busca que el alumno adquiera independencia: al principio la lectura se realiza grupalmente, después, el salón se divide en grupos cada vez más pequeños hasta que, en las últimas sesiones, el alumno debe comprender individualmente la novela.

¹²³ Véanse los trabajos de Iris Rosalía Blanco Ramos, Ana Bertha Hernández Galván y Gabriela Reza Contreras en la bibliografía consultada.

Además de estar apropiadamente sustentada, la estrategia presentada funcionaría debido a la elección de los contenidos temáticos. Los contenidos incluidos pueden corregir las deficiencias encontradas en las grabaciones realizadas a estudiantes de secundaria: después de analizar las grabaciones, se observó que los elementos que causan dificultades para comprender una novela corta son de tipo léxico (desconocer el significado de una palabra, generalmente, arcaísmos), sintáctico (no comprender una oración debido al desorden sintáctico) y semántico (falta del contexto cultural en el que las novelas fueron escritas).

Para solucionar los problemas léxicos la estrategia contempla enseñar a los alumnos a identificar significados por contexto o con ayuda de un diccionario. Los alumnos aprenderán por imitación del docente; posteriormente en pequeños grupos hasta conseguir hacerlo individualmente. Para solucionar los problemas sintácticos los alumnos aprenderán a ordenar sintácticamente una oración. El aprendizaje será por imitación del docente. Para solucionar los problemas contextuales se ha recurrido a un material elaborado por el profesor en el que se expliquen los elementos básicos de esta época: honor, honra, fama, las cortes y amor cortés. Conocer estos temas permitirá que el alumno entienda el contexto en el que fueron escritas las novelas y mejorará la comprensión lectora. El material funcionaría porque es claro: no incluye tecnicismos ni información que el alumno no requiera para comprender la novela corta.

Para organizar los contenidos en las experiencias de aprendizaje se consideraron los tres momentos de una clase constructivista: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio (señalado con verde en las planeaciones) se buscan dos objetivos primordiales: crear un ambiente de aprendizaje agradable y recuperar el conocimiento previo del alumno para que pueda crear nuevo conocimiento. En el desarrollo (señalado con anaranjado) se crearán las experiencias de aprendizaje necesarias para que el alumno obtenga nuevo conocimiento. El cierre de la

clase (señalado con azul) permite evaluar el proceso de aprendizaje y fomentar la reflexión acerca de cómo se obtuvo el aprendizaje. El cumplimiento de estos momentos no garantiza el éxito de la estrategia, sin embargo, al estar organizada de esta manera, sus posibilidades de éxito aumentan.

Además de cumplir con los tres momentos básicos, cada sesión incluye los siete momentos de una clase señalados por Ramón Ferreiro Gravié:¹²⁴

1. Creación de un ambiente favorable
2. Orientación
3. Recapitulación
4. Procesamiento de la información
5. Interdependencia
6. Evaluación
7. Reflexión

Es importante señalar que, a pesar del esfuerzo realizado y el sustento teórico de esta planeación, existen factores que podrían provocar que los resultados obtenidos no sean satisfactorios.; por ejemplo, un docente que no aplique adecuadamente las estrategias podría provocar resultados negativos; además, para dirigir el aprendizaje, el docente necesita tener conocimientos acerca de la novela corta del siglo XVII.

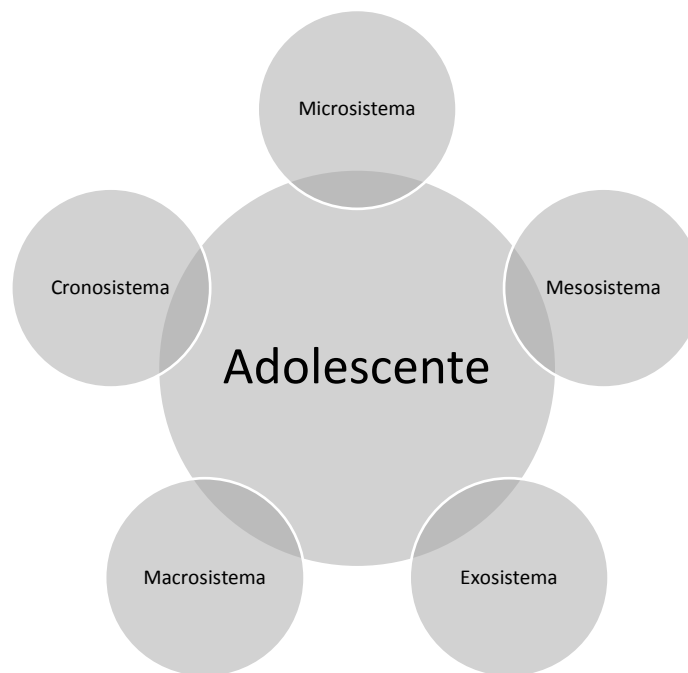
Otro factor que podría evitar que se cumplan los objetivos es la falta de material para los alumnos. La estrategia contempla que cada alumno tendrá un ejemplar de las novelas leídas, lo cual es difícil en algunos contextos debido a problemas económicos.

Además de estos factores propios de la clase, existen elementos que pueden condicionar la lectura de un adolescente: problemas familiares, experiencias previas con la asignatura o el docente encargado. La teoría ecológica de Bronfenbrenner muestra que el

¹²⁴ Ramón Ferreiro Gravié, *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El constructivismo social. Una nueva forma de enseñar y aprender*, Trillas, 2006, pp.52-55.

desarrollo de una persona está determinado por diversos factores: existen cinco niveles clave o sistemas que afectan el desarrollo humano,¹²⁵ los cuales pueden favorecer o inhibir la comprensión. Los sistemas son los siguientes:

- **Microsistema:** Relaciones con personas de la vida diaria (padres, hermanos, amigos)
- **Mesosistema:** Conexiones entre los diversos microsistemas
- **Exosistema:** Instituciones sociales que tienen influencias indirectas pero importantes en el desarrollo (escuelas, instituciones religiosas...)
- **Macrosistema:** Sistema de ideas y valores culturales.
- **Cronosistema:** Cambios que ocurren en las circunstancias del desarrollo a lo largo del tiempo.



Esquema 2. Relaciones de un adolescente

Según la relación de estos sistemas con el adolescente, puede mostrar mayor o menor disposición para el aprendizaje.; por ejemplo, si un alumno tiene padres que leen mucho en casa (microsistema), probablemente muestre un mejor conocimiento de algunos tópicos literarios y, debido al capital cultural, es más probable que comprenda la lectura.

¹²⁵ Jeffrey, A., *op. cit.*, p.25

Se puede afirmar que los adolescentes tienen la habilidad de comprender un clásico. Esta labor requiere que el docente realice un gran esfuerzo: planeación de la clase, conocimiento del tema, coordinación de las actividades realizadas durante la sesión, entre otros. Si los esfuerzos son suficientes y se minimizan los factores que pueden causar que esta estrategia didáctica no funcione, la estrategia cumpliría su objetivo.

Las ventajas de cumplir el objetivo son importantes por varios motivos, uno de los cuales es que después de comprender una novela corta, el alumno aumentaría su capital cultural, es decir, aprendería que existen lecturas a las que probablemente no está acostumbrado y que, mediante un esfuerzo mental, es capaz de comprenderlas (además de que enriquecería sus vivencias emocionales en forma indirecta mediante el conocimiento de las formas de interacción humana propias de siglos anteriores). La importancia de este hecho radica en que las *Novelas a Marcia Leonarda* podría ser un texto que despertara el interés de los adolescentes para buscar, conocer, leer y compartir más textos clásicos.

Es importante señalar que existe un riesgo si el alumno no comprende la novela corta: puede modificar negativamente su autoconcepto, en otras palabras, aprenderá que no es hábil para comprender textos clásicos y esto causaría un sentimiento de frustración y, con él, se ocasionaría el efecto contrario que se desea: el alumno pudiera, entonces rechazar un acercamiento voluntario a obras clásicas.

Lo anterior sustenta la necesidad de diseñar una estrategia con base en las necesidades de los adolescentes. Un egresado de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, dado su enorme capital cultural en el área literaria, debe tener la capacidad de identificar qué textos son los que más convienen para un adolescente; de igual forma, a través del análisis de la novela corta frente al grupo, el docente debe ser capaz de motivar al alumno y

convencerlo de que, a pesar de requerir un mayor esfuerzo mental, leer y comprender textos clásicos le aportará un mayor beneficio que otro tipo de lecturas.

Anexo 1. Entrevistas

Para conocer las dificultades que un adolescente presenta al leer una novela corta del siglo XVII, se realizó una prueba de lectura. Para ello se eligieron aleatoriamente diez alumnos de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica #25, Sor Juana Inés de la Cruz ubicada en la calle Ignacio Zaragoza, sin número, Granjas San Pablo, Tultitlán, Estado de México. A cada alumno se le entregó la novela corta “Las fortunas de Diana”. Después de una semana, se le pidió al alumno que explicara el argumento de la novela. Estas entrevistas fueron grabadas y se adjuntan en disco a este trabajo.

Para analizar las grabaciones se realizó la transcripción de las mismas. Después de su estudio se encontró que las dificultades que los alumnos presentaron fueron de tipo sintáctico (no comprender debido al orden de las oraciones), semántico (no comprender el significado de una palabra) y contextual (no conocer el contexto en el que fue escrita la novela).

A continuación se presentan fragmentos de algunas entrevistas y se señala con distintos colores las dificultades de los alumnos: las partes de la entrevista donde se identifica una dificultad sintáctica se señalan en verde, donde se identifica una dificultad semántica se señala en azul y las dificultades contextuales se señalan en color café.

Fragmento de la entrevista a Andrea (14 años)

Entrevistador: ¿De qué trató la novela?

Andrea: Pues de lo que yo alcancé a comprender pues era de... Se trataba... El personaje principal es una mujer: Diana; que tenía como algo así un amor imposible que es Celio y que no era aceptado por su mamá que me parece que se llamaba ¿Leonora? Algo así, me parece y su amigo, [e] que bueno, que era su hermano, y amigo de Celio era Octavio.

Y entonces, este, ellos, Octavio y no, Celio y Diana, este, pues, querían hacer una vida juntos ¿no? porque los dos estaban enamorados. Y entonces, este, creo que una vez Celio le propuso a Diana que se fueran, que se fugaran. Entonces, no **no me acuerdo bien la razón por la que se fueron**, pero Diana se perdió, se separó.

Y, entonces, Diana le empezó a inventar todos sus datos pero con la intención de que, de conseguir algún trabajo, ¿no? me imagino. Y, entonces, ya después, el duque **se la lleva a donde, a donde, como una me imagino que es como una residencia** o algo así donde están todos los papeles importantes, ¿no? Y, este, se la lleva, y empieza a tener contacto con personas que son de un nivel más alto, o sea, algo arriba del duque, alguna persona que tiene más poder.

Análisis de las dificultades

La alumna muestra problemas para comprender por qué el amor de Celio y Diana era imposible (amor cortés), lo cual evita que comprenda el motivo por el cuál querían escapar. Tampoco comprende a qué lugar llevaron a Diana (la alumna señala que es una residencia), probablemente por desconocer qué es una corte. La dificultad para comprender es causada por el contexto.

Fragmento de la entrevista de Brenda (15 años)

Entrevistador: ¿De qué trató la lectura?

Brenda: Las fortunas de diablo, de Diana, habla de un hombre que se llama Octavio y una mujer que se llama ¡ay! ¡ay! Se llama, que tiene un nombre muy extraño, como Celia, ah no, Celio también es otro libro, creo, que había, que pusieron aquí como un ejemplo. Este, bueno, ella era hermana de, ella tenía un hermano, el hermano era el que le hablaba a Octavio. **Ellos hicieron una relación, pero no le entendí muy bien cómo**. Este, Octavio no quería que se diera

esa relación, pero a fin de cuentas apoyó a su hermana y apoyó a Octavio, y pues, nada más entendí eso. **Estaba muy complicada: tenía muchas palabras que no había escuchado.**

Partes difíciles de comprender

La alumna acepta que el texto incluía léxico desconocido para ella. Ante la falta de herramientas para compensar esta dificultad, optó por dejar la lectura inconclusa. La dificultad que presenta es semántica y contextual.

Fragmento de la entrevista a Claudia (14 años)

Entrevistador: ¿De qué trató la historia?

Claudia: Bueno, pues, habla de de dos muchachos que son muy amigos: uno es pobre y uno es rico. Y el rico tiene una hermana y el pobre se enamora de de su hermana y se intentan escapar, bueno, se van a vivir juntos y después **intentan escapar porque ella es como muy bien vista por la gente y no quieren que haya algún problema con ellos**, pero como que su amigo, como que intuye lo que va a pasar y no lo deja ir.

Después, bueno, **es un poco complicada la la lectura y y de repente como que te te trabas un poco**. Entonces, después se va, [incomprensible] bueno, se va lejos y conoce a un rey. Yo entendí ahí que que el rey se enamoró de ella, pero también entendí que ella se hacía pasar por hombre, entonces no entendí bien ahí.

Partes difíciles de comprender

La alumna entrevistada acepta que la lectura era complicada. Se podría atribuir su dificultad al uso de una sintaxis distinta a la actual. La dificultad de lectura fue sintáctica.

Fragmento de la entrevista a Éder (14 años)

Entrevistador: ¿De qué trató la historia?

Éder: Este, ¿qué más? Te puedo decir que en la parte del desenlace, este, no recuerdo el motivo pero Celio terminó en la cárcel y Diana [e] decidió disfrazarse de hombre para irlo a

tratar de rescatar, entonces el duque al ver, este, sus virtudes de Diana que se había disfrazado de hombre le cedió los terrenos que él tenía o los el poder que él tenía se lo cedió a ella como gobernante.

Partes difíciles de comprender

Debido a la falta de contexto, el alumno no supo identificar que Diana fue gobernante de las Indias. Por ello no comprende la magnitud de lo conseguido por Diana (ser virrey). El problema de lectura fue primordialmente semántico.

Fragmento de la entrevista a Guadalupe (14 años)

Entrevistador: ¿De qué trató la novela?

Guadalupe: Bueno, la novela trata de un amor que hay entre Celia y Diana, entre Celio y Diana, [e] que, pues, prácticamente ellos creían que era imposible porque, pues, no podían estar cerca y creían que al comprometerse, pues, [e] las personas se iban a molestar: sus familiares y todos ellos. Y, pues, decidieron mejor no no juntarse. Entonces, pues, ellos habían quedado que, pues, se iban a escapar juntos, pero al final esta Diana se arrepintió y decidió escaparse.

Y, pues, se fueron y ella iba a las cortes y todo eso y, pues, este, el señor se la presentó a, como a su jefe, algo así y, pues, decidió el señor que se la daría porque al señor también le caía muy bien Diana y todo eso. Después de todo, pues, esta Diana se encontró de nuevo con Celio, en la cárcel porque Celio había matado al capitán del barco en el que iba y lo habían mandado a prisión a Sevilla y, pues, Diana se había encontrado en la prisión porque había ido a visitar a los a los presos y, pues, se encontró con Celio.

Partes difíciles de comprender

La alumna no consiguió una comprensión global del texto probablemente debido a problemas sintácticos y léxicos. No comprendió que la prisión estaba en las Indias ni los motivos que Celio y Diana tuvieron para intentar escapar.

Fragmento de la entrevista a Leonardo (14 años)

Entrevistador: ¿De qué trató la historia?

Leonardo: Diana, Diana quería escapar con Celio para huir lejos de su familia y pero esa noche Cecilio pues la abandonó y, y Diana quería ya no quería regresar a su casa porque [m] la querían regañar.

Partes difíciles de comprender

No hay plena comprensión de los motivos por los que Diana no podía volver a casa (honrra).

Las dificultades encontradas fueron contextuales.

Fragmento de la entrevista a Melisa (14 años)

Entrevistador: ¿De qué trató la historia?

Melisa: Este, después del eso que pasa, este, pues, [e], al final ella se disfraza de hombre para que no sea reconocida. Después, llegó trabajando como jefe donde encuentra a Celio en la cárcel, que lo encuentra desmejorado y, pues, muy distinto a como era antes.

Partes difíciles de comprender

La alumna no comprendió cuál fue el trabajo que Diana desempeñó en las Indias. La dificultad lectora fue contextual.

Fragmento de la entrevista a Yesenia (14 años)

Yesenia: Y Diana, para esto ya estaba con otro señor, que le había pedido que se casara con él; y ella, pues, aceptó quedarse con él porque necesitaba mantener a su hijo. Su hijo lo tenía, para esto, la chava que le había dado hospedaje. Y al final, bueno, no lo terminé de leer, pero

por lo que le entendí, bueno, por lo que me imagino, pues, terminan juntos, ¿no? pero realmente no, no la acabé de leer, me faltó tiempo.

Partes difíciles de comprender

La lectora entendió que Diana se casó con otra persona. No se identifica completamente la trama del texto. Esto puede deberse a dificultades léxicas, sintácticas o semánticas.

Anexo 2. Material de apoyo.

¿Cómo se vivía en España en el siglo XVII?

En la primera sesión de la planeación didáctica¹²⁶ se indica que los alumnos trabajarán con un material que será entregado por el profesor. El material de apoyo que se usará se adjunta en la siguiente página. Su finalidad es que, después de trabajar como lo indica la planeación, el alumno comprenda qué es una corte, amor cortés, honra y honor.

Para que el material sea comprendido por los alumnos, durante su elaboración se procuró evitar las dificultades que los alumnos presentan al leer según las entrevistas del anexo 1: léxicas (el vocabulario es adecuado para un adolescente), sintácticas (se ha respetado la sintaxis básica del español).

En la siguiente hoja se presenta el material propuesto.

¹²⁶ Véase p



Fuentes de información citadas

- Adolescence. Development during a global era*, Dena Phillips Swanson (editora), San Diego, ELSEVIER, 2010, 568pp.
- Alcaide García, Carmen, *et al*, *Leyendo para comprender*, Santiago, Universidad Católica Silva Henríquez, 2004, 135pp.
- Arnett, Jeffrey Jensen, *Adolescence and emerging adulthood*, Boston, Prentice Hall, 2010, 477pp.
- Baquero Goyanes, Mariano, *¿Qué es la novela? ¿Qué es el cuento?*, España, Universidad de Murcia, 1993, 160pp.
- Boggino, Norberto, *El constructivismo entra al aula*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2004, 195pp.
- Cairney, Trevor, *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Morata, 1992, 150pp.
- Calvino, Italo, *Por que leer los clásicos*, traducción de Aurora Bernárdez, México, Tusquets Editores, 1994, 239pp.
- Casas Santín, María Virginia, *et al*, *Guía para la planeación didáctica en la universidad*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2011, 68pp.
- Coll, César, *et al*, *El constructivismo en el aula*, México, Distrito Federal, Editorial Graó-Colofón, 2007, 183pp
- Colón Calderón, Isabel, *La novela corta en el siglo XVII*, Madrid, Ediciones Laberinto, 2001, p13.
- Cubo de Severino, Liliana, *Leo pero no comprendo*, Córdoba, Comunicarte Editorial, 2005, 270pp.
- Cuento y novela corta en España*, Volúmen I, Edad Media, María Jesús Lacarra (editor), España, Editorial Crítica, 1999,478pp.
- De la Torre, Saturnino, *et al*, *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008, 227pp.
- Díaz Barriga Arceo, Frida *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill, 2010, 405pp
- Estévez Nénninger, Ety Haydeé, *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*, México, Paidós Mexicana, 2002, 224pp.
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Carles Monereo (coordinador), Barcelona, Editorial Graó, 1998, 191pp.
- Evaluación constructivista*, Greg J. Neimeyer (coordinador), traducción de Ángela Aparicio, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1996, 220pp.
- Ferreiro Gravié, Ramón, *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El constructivismo social. Una nueva forma de enseñar y aprender*, Trillas, 2006.
- Florenzano Urzúa, Ramón, *El adolescente y sus conductas de riesgo*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, 1998, 262pp.
- Gago Huguet, Antonio, *Elaboración de cartas descriptivas. Guía para preparar el programa de un curso*, México, Trillas, 115pp.
- García González, Enrique, *Pedagogía constructivista y competencias. Lo que los maestros necesitan saber*, México, Trillas, 2010, 141pp.
- García Madruga, Juan A., *Comprensión lectora y memoria operativa*, Barcelona, Ediciones Paidós, 2004, 175pp.

- García Madruga, Juan Antonio, *Lectura y conocimiento*, Barcelona, Paidós, 2006, 305pp.
- González de Amezúa y Mayo, Agustín, *Formación y elementos de la novela cortesana. Discursos leídos ante la Real Academia Española por Don Agustín González de Amezúa y Mayo y Don Francisco Rodríguez Marín en la recepción pública del primero el día 24 de febrero de 1929*, Madrid, Tipografía de Archivos, Olózaga, I., 1929, 152pp.
- González Fernández, Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Madrid, Editorial Síntesis, 2004, 222pp.
- Hernández Martín, Azucena, *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*, Madrid, Síntesis, 2001, 254pp.
- Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, 1998, 267pp.
- Huey, Edmund Burke, *The psychology and Pedagogy of Reading*, New York, The Macmillan Company, 1908, 450pp.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *¿Leer para qué? La competencia lectora desde PISA*, México, Distrito Federal, 2012, 15pp.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *México en PISA. 2012*, México, Distrito Federal, INEE, 2012, 83pp.
- La Enseñanza para la Comprensión*, Martha Stone Wiske (coordinadora), traducción de Cristina Piña, Buenos Aires, Paidós-SAICF, 1999, 441pp.
- Lecturas adolescentes*, Teresa Colomer (coordinadora), Barcelona, Editorial Graó, 2009, 239pp.
- León, José Antonio, *Adquisición de conocimiento y comprensión: origen, evolución y método*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004, 310pp.
- Lope de Vega, Félix *Novelas a Marcia Leonarda*, Introducción y notas de Marco Presotto, Madrid, Editorial Castalia, 2007, 255pp.
- Lope de Vega, Félix, *Novelas a Marcia Leonarda*, edición de Antonio Carreño, Madrid, Editorial Cátedra, 2011, 354pp.
- Lope de Vega, Félix, *Novelas a Marcia Leonarda*, edición de Julia Barella, Madrid, Biblioteca Júcar, 1988, 231pp.
- Luceño Campos, José Luis, *La comprensión lectora en primaria y secundaria. Estrategias psicopedagógicas*, Madrid, Editorial Universitas, 2000, 180pp.
- Maqueo, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza*, México, Limusa-UNAM, 2004, 406pp.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, NAP Lengua, Buenos Aires, 2006.
- Monedero, Carmelo, *Psicología evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1982, 648pp.
- Secretaría de Educación Pública, *Lineamientos de evaluación del aprendizaje*, México, SEP, 2011, 82pp.
- Secretaría de Educación Pública, *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*, México, Secretaría de Educación Pública, 2013, 93pp.
- Secretaría de Educación Pública, *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Español*, México, SEP, 2011, 186pp.
- Secretaría de Educación Pública, *Resultados históricos nacionales 2006-2013*, México, SEP, 2013, 39pp.

- Sevillano, María Luisa, *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*, Madrid, Pearson Educación, 2005, 180pp.
- Solé, Isabel, “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje” en *El constructivismo en el aula*, p26.
- Tobón Tobón, Sergio, *Formación integral y competencias*, Bogotá, ECOE, 2013, 370pp.
- UNESCO, *La Educación encierra un tesoro*, México, El Correo de la UNESCO, 44pp.
- Vieiro Iglesias, Pilar, *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*, Madrid, Pearson Educación, 2004, 281pp.
- Vigotsky, Lev, “El problema de la edad”, en *Obras escogidas*, tomo IV, segunda edición, Madrid, Visor, 1996, p258.
- Zaballa Vidiella, Antoni, *La práctica educativa, Cómo enseñar*, traducción de Susana Esquerdo, Barcelona, Graó, 2000, 233pp.
- Zayas y Sotomayor, María de, *Desengaños amorosos: Parte segunda del sarao y entretenimiento honesto*, Edición y prólogo de Agustín González de Amezúa y Mayo, Real Academia Española, Madrid, 1950, 463pp.
- Zayas, Felipe, *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones*, Barcelona, Graó, 2012, 194pp.
- Zubiría Remy, Hilda Doris, *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*, Barcelona, Plaza y Valdés, 2004, 123pp.

Referencias

- Amezúa y Mayo, Agustín González de, *Cervantes, creador de la novela corta española*, 2 volúmenes, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1956.
- Argudín, Yolanda, *Aprender a pensar leyendo bien*, México, Paidós, 2006, 247pp.
- Argudín, Yolanda, *Atrévete a pensar: desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura crítica*, México, Trillas, 2010, 240pp.
- Blanco Ramos, Iris Rosalía, *Una cala en la comprensión lectora en nivel secundaria*, Lilián Camacho Morfín (asesora), México, UNAM, 2012, 99pp.
- Bonvin Faura, Marcos A., *El comentario de textos. Técnicas para el comentario de textos y análisis sintáctico*, Barcelona, Octaedro, 2010, 126pp.
- Brunet, Juan José, *Técnicas de lectura eficaz: cómo desarrollar la capacidad lectora*, Madrid, Bruño, 1991, 224pp.
- Comprensión de la lectura y acción docente*, Aníbal Puente (director), Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1991, 396pp.
- Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*, Magdalena Viramonte de Avalos (compiladora), Buenos Aires, Colihue, 2000, 176pp.
- Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*, María Teresa Bofarul (colaboradora), Barcelona, Graó, 2001, 169pp.
- Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y currículum*, México, Paidós, 1997, 205pp.
- Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica. Aportes para una polémica*, Buenos Aires, Aique, 1995, 63pp.
- Díez Borque, José María, *Comentario de textos literarios (método y práctica)*, Madrid, Editorial Playor, 1981, 236pp.
- Escoriza Nieto, José, *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2006, 203pp.

- Felipe Allende, Mabel Condemarín, *Comprensión de la lectura 3. Fichas para el desarrollo de la comprensión de lectura destinadas a adolescentes*. Editorial Andrés Bello, 2001, 160pp.
- García Vidal, Jesús, *Programa de refuerzo de la comprensión de textos en la E.S.O.*, Madrid, ESO, 1991, 211pp.
- Gardner, Howard, *La educación de la mente y conocimiento de las disciplinas*, Barcelona, Paidós, 2000, 320pp.
- Hernández Galván, Ana Bertha, *Estrategias de enseñanza para el desarrollo de habilidades en comprensión de lectura en las ciencias sociales para los alumnos de sexto año en la Escuela Nacional Preparatoria*, Lucía Patricia Carrillo Velázquez (asesora), México, UNAM, 2011, 125pp.
- Huerta Fernández, Elena, *Programa de estimulación de la comprensión lectora: manual para el reeducador*, Madrid, Visor, 1990, 182pp.
- Icaza, Francisco A. de, *Lope de Vega. Sus amores y sus odios y otros estudios*, prólogo de Ermilo Abreu Gómez, México, Editorial Porrúa, 1978, 349pp.
- Jiménez, Lourdes Noemí, *La novela corta española en el siglo XVII. María de Zayas y Sotomayor y Mariana de Carvajal y Saavedra*, Massachusetts, University of Massachusetts, 1990, 180pp.
- Johnston, Peter H., *La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*, traducción de Begoña Jiménez, Madrid, Visor, 1989, 114pp.
- Lane, Howard, *Comprensión del desarrollo humano*, traducción de Antonio Oriol Anguera, México, Ed Pax, 1964, 485pp.
- Lope de Vega, Félix, *Teatro*, edición y selección de Guillermo de Torre, México, Dirección CONACULTA/Océano, 2000, 430pp.
- Navarro Martínez, José María, *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 2008, 176pp.
- Negrín Fajardo, Olegario, María Concepción Álvarez García, *La técnica del comentario de textos en educación. Teoría, comentarios resueltos y antología de textos*, Madrid, UNED, 2005, 257pp.
- Novela corta del siglo XVI*, volumen I, edición de José Fradejas Lebrero, Madrid, Libertarias, 2005, 1023pp.
- Onieva, Juan Luis, *Comentario de textos literarios para la E.S.O.*, Madrid, Playor, 1995, 223pp.
- Pabst, Walter, *La novela corta en la teoría y en la creación literaria*, versión española de Rafael de la Vega, Madrid, Editorial Gredos, 1972, 510pp.
- Palacios Sierra, Margarita, et al, *Leer para aprender*, México, Addison Wesley Longman, 1996, 237pp.
- Perkins, David, *La escuela inteligente*, traducción de Gabriela Ventureira, Barcelona, Editorial Gedisa, 1999, 257pp.
- Place, Edwin B., *Manual elemental de novelística española. Bosquejo histórico de la novela corta y el cuento durante el Siglo de Oro con tablas cronológicas-descriptivas de novelística desde los principios hasta 1700*, Madrid, V. Suárez, 1926, 133pp.
- Pogré, Paula, Lombardi, G., *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión. Un marco teórico para la acción*. Buenos Aires, Papers Editores, 2004, 128pp.
- Puentes Osma, Yecid, *Organizaciones escolares inteligentes. Enseñanza para la comprensión, inteligencias múltiples, competencias organizacionales, prácticas*

- alternativas de evaluación*, Santa Fe de Bogota, Cooperativa Editorial Magisterio, 2001, 169pp.
- Rabell, Carmen, *Lope de Vega. El arte nuevo de hacer "novellas"*, Londres, Tamesis Books Limited, 1992, 91pp.
- Reza Contreras, Gabriela, *Sugerencias did[acticas para favorecer la comprensi[on lectora, una perspectiva constructivista*, Carmen Saldaña Rocha (asesora), México, UNAM, 2009, 61pp.
- Romero Pérez, Juan Francisco, *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*, Madrid, Alianza, 2001, 125pp.
- Rosario Cubero, *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*, Barcelona, Graó, 2005, 201pp.
- Sánchez Miguel, Emilio, *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*, Madrid, Santillana, 1999, 337pp.
- Scordilis Brownlee, Marina, *The poetics of literary theory. Lope de Vega's Novelas a Marcia Leonarda and their cervantine context*, España, Studia Humanitas, 1981.
- Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 2005, 176pp.
- Symonds, John Addington, *El Renacimiento en Italia*, volumen II, traducción de Wenceslao Roco, México, Fondo de Cultura Económica, 1957, 1048pp.
- Tobón Tobón, Sergio, *et al., Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson Educación, 2010, 216pp.
- Tuffanelli, Luigi, *Didáctica de las operaciones mentales*, traducción de Sara Alcina Zayas, Madrid, NARCEA Ediciones, 2010, 133pp.
- Vallés Arándiga, Antonio, *Técnicas de velocidad y comprensión lectora: adaptado al diseño curricular: base de educación primaria*, Madrid, Escuela Española, 1995, 220pp.
- Vossler, Karl, *Lope de Vega y su tiempo*, traducción de Ramón de la Serna, Madrid, Revista de Occidente, 1933, 367pp.

Referencias electrónicas

- Bourdieu, Pierre, *The forms of capital*, 1986. Edición digital disponible en: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Castro R, Libia Brenda, "El amor como concepto filosófico y práctica de vida, entrevista con Edgar Morales" en *Revista Digital Universitaria*. Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num11/art92/int92-2.htm> (consultado el 15 de marzo de 2015)
- Organisation for Economic Co-operation and Development, Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), disponible en: <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm> (consultado el 7 de abril de 2015)
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 22ª edición, 2012. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=estrategia> (consultado el 2 de marzo de 2015)
- Real Academia Española, *Diccionario de la Real Academia Española*, 2012, disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=corte> (consultado el 7 de abril de 2015)
- Universidad Nacional Autónoma de México, *Oferta académica. Licenciatura*, disponible en <http://oferta.unam.mx/carreras/77/lengua-y-literaturas-hispanicas> (consultada el 22 de abril de 2015)
- Victoria Martínez, María, *A vueltas con la honra y el honor*, disponible en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol8->

9/pdf/A%20vueltas%20con%20la%20honra%20y%20el%20honor.pdf (consultado el 8 de abril de 2015).

Zamora Vicente, Alonso, *Lope de Vega su vida y obra*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002, disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcfx779> (consultado el 2 de febrero de 2014).

Zurbarán, Francisco de, *Defensa de Cádiz contra los ingleses*, 1634. Disponible en [http://es.wikipedia.org/wiki/Defensa_de_C%C3%A1diz_\(1625\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Defensa_de_C%C3%A1diz_(1625)) (Consultado el 7 de abril de 2015)