



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS

ACERCAMIENTO A LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

INFORME ACADÉMICO

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LIC. EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS**

**P R E S E N T A
NATIVIDAD ROSA MARTHA ORTIZ ORTIZ**

ASESORA: DRA. ANA MARÍA MAQUEO URIARTE



MÉXICO, D. F. 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mis hijos: César, Luis Alejandro y Martita
Y a mis sobrinos Nathan y Mateo
Con todo mi amor

AGRADECIMIENTOS

A Dios por haberme dado la oportunidad de realizar uno de mis más grandes deseos.

A la Dra. Ana María Maqueo Uriarte por asesorarme y confiar en mí.

A mi querida familia: mi esposo Salvador, mis hijos, mi mamá Carmela Ortiz, mis hermanas Araceli, Paula Osbelia y Luz del Carmen gracias por su motivación, apoyo, comprensión.

A mis amigas: Consuelo Pérez y especialmente a Leticia Hortensia Martínez que me aconsejaron, sugirieron y apoyaron durante el proceso de este trabajo.

También quiero agradecer a los profesores sinodales por haber aceptado formar parte del jurado de titulación.

A todos gracias

ÍNDICE

Introducción	1
I Justificación temática	3
II Experiencia docente	6
III La lectura	10
IV Estrategias de lectura	14
◦ Conocimientos previos	17
◦ Las predicciones	21
◦ Las inferencias	23
◦ El resumen	26
V Modelo de texto expositivo	29
VI Modelo de texto narrativo	39
Notas	49
Conclusión	52
Bibliografía	54

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es presentar las estrategias de comprensión de la lectura, explicar qué son, cómo se desarrollan y en qué momento se aplican, para que el estudiante posteriormente cambie las estrategias de comprensión que le enseñó el profesor por estrategias de aprendizaje a utilizar en sus demás clases.

En la actualidad las reformas educativas –que se han venido proponiendo ya hace algunas décadas— están dirigidas al aprendizaje significativo, a que el alumno construya su propio conocimiento, a promover que los jóvenes sean reflexivos, críticos y amplíen su cultura a través de los conocimientos de las diferentes asignaturas que cursan.

De ahí la importancia de que el profesor enseñe al alumno a emplear algunas estrategias que le permitan asignarle un significado a lo que lee, a lo que aprende, para que le encuentre una utilidad y lo relacione con su vida cotidiana.

Uno de los principales problemas a que se enfrenta un profesor del área de Lengua y literatura es que los estudiantes no emplean adecuadamente, durante la lectura, habilidades cognitivas y como consecuencia, no entienden lo que leen. Por esta razón decidí investigar sobre este tema, así como lo que podemos hacer los maestros para ayudar a los alumnos a mejorar su comprensión de diversos textos.

El trabajo está dividido en tres capítulos. El primero trata el tema de la lectura, de algunas ideas erróneas que se tienen acerca de lo que es aprender a leer; se reflexiona sobre las ideas de algunos autores que se han dedicado al estudio de la lengua desde hace ya varios años, y del complejo proceso que

implica la lectura. Se menciona también la importancia que tienen algunas estrategias cognitivas en el proceso de la comprensión lectora.

En el segundo capítulo se explican algunas de las estrategias que se emplean en la comprensión lectora; se dedica un apartado a cada una de ellas de manera muy breve, pero haciendo énfasis en la importancia que tienen en el proceso de la comprensión para desarrollar habilidades de lectura en el estudiante.

Por último, en el tercer capítulo se presentan dos modelos de comprensión lectora, uno de un texto expositivo, y otro de un texto narrativo, con la finalidad de poner en práctica las estrategias de las que se habló anteriormente. Esto con el objeto de mostrar dos modelos de enseñanza de estrategias que pueden guiar a los alumnos para apropiarse de ese conocimiento y poder transferirlo a los diferentes textos que lean en diversas circunstancias, dentro y fuera del aula.

JUSTIFICACIÓN TEMÁTICA

A mediados de los años noventa el Instituto Politécnico Nacional implementó un nuevo modelo educativo llamado “Pertinencia y Competitividad”, el cual “... parte de la perspectiva cognitiva de la concepción constructivista de la intervención psicopedagógica [...] [que especifica] las condiciones de la enseñanza óptima para promover aprendizajes significativos.” (*Taller de Instrumentación Didáctica Programas del Semestre 96-97 ‘A’p. 28*). para

El objetivo era dar apertura a un modelo de aprendizaje pensando en formar alumnos competitivos para el mercado laboral. Uno de los cambios que se pedía, entre otros, era que el maestro dejara de asumir un papel preponderante y adoptara una actitud más flexible con el alumno; otro, que los profesores enseñaran de una manera diferente con el fin de que no se les siguiera considerando como proveedores de conocimientos, sino que comprometiera al estudiante o lo motivara para participar en actividades que facilitaran su aprendizaje en forma activa.

Este modelo no fue comprendido ni puesto en práctica apropiadamente, en el CECyT “Miguel Bernard Perales”, mi lugar de trabajo, por la mayoría de los profesores de la Academia de Lengua y Comunicación de Nivel Medio Superior, porque la propuesta educativa se dio a conocer a través de instructores que desconocían la forma de abordarla.

Con esta modificación se pretendía fortalecer la lecto-escritura y la investigación científica; por tal motivo se incrementó un semestre más a los dos que ya existían y nuestra área de conocimiento quedó estructurada así: Lengua y Comunicación, que se cursa en el primer semestre, Comunicación Oral y Escrita en segundo semestre y Comunicación Científica en el tercer semestre.

Desgraciadamente, la falta de profesionalización de la enseñanza y de tiempo, entre otras razones, además de la premura con la que se implementó el modelo educativo de “Pertinencia y Competitividad”, dio como resultado que los profesores siguieran trabajando de la misma manera e impartiendo los mismos temas, así que el constructivismo, que tiene como fundamento el aprendizaje significativo y la interacción maestro-alumno no ha prosperado.

Hay que mencionar que de 1997 a 2006, sólo hemos abarcado básicamente cuatro aspectos relacionados con el área de Lengua y Comunicación: teoría literaria, literatura, redacción, géneros periodísticos y ortografía que, por cierto, no se enseña con procedimientos o estrategias didácticas acordes a lo que pide la educación actual; así mismo los objetivos que marca el programa de cada semestre no están bien planeados y hay un desarrollo discontinuo de los temas.

Todas estas causas, y algunas más, entorpecen, desmotivan y limitan la creatividad, el aprendizaje y el desarrollo cultural del alumno, para quien las asignaturas del área de Lengua y Comunicación son un requisito más por cubrir y no conocimientos relacionados con una educación técnico-científica.

Los programas que se instrumentan en los CECyT contienen un inciso correspondiente a los géneros literarios, los cuales se ven durante los dos primeros semestres, asignando un espacio a cada género en dichos periodos. Cabe aclarar que éstos constan de 18 a 20 hrs. de clase cada uno por semestre, y éste se divide en tres periodos. Se comienza con cuento, se prosigue con novela, teatro, poesía y se finaliza con ensayo literario.

Con respecto a la lectura de textos literarios, el profesor se encarga de escoger los textos que los alumnos habrán de leer, se les da una fecha aproximada para que realicen la lectura y posteriormente se hace un análisis literario de la obra en clase (aunque hay que señalar que algunos maestros ya trabajan de manera distinta); se procura hacer el análisis en grupo lo más

explícito posible, registrándolo en el cuaderno; y por último, los estudiantes realizan un examen con lo que demuestran lo aprendido acerca de la lectura, sea cuento, novela, teatro, etc.

De acuerdo con lo anterior y en vísperas de cambiar a un “Nuevo Modelo Educativo”, se necesitan estrategias didácticas distintas para dotar al educando de nuevas herramientas que le permitan el acercamiento a diferentes tipos de textos, con el fin de que sean críticos y reflexivos para que después sean capaces de interpretar y analizar textos en su vida diaria y profesional.

MI EXPERIENCIA DOCENTE EN EL CECYT “MIGUEL BERNARD PERALES” DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

Comencé a ejercer la docencia en 1981 en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos número 2, “Miguel Bernard Perales”, con la materia de Taller de Lectura y Redacción que nunca se impartió como taller, más bien, con clases centradas en el maestro. Éste explicaba los temas a los estudiantes, quienes escuchaban pasivamente.

Conforme iban pasando los años, me fui dando cuenta de que a la mayoría de los alumnos no les interesaba ni les gustaba la materia; para ellos lo más importante era presentar el examen que se les aplicaba al final de cada semestre (Taller de Lectura y Redacción se impartía solamente dos semestres) y aprobarlo.

En aquel entonces, mis compañeros profesores y yo comentábamos y justificábamos hasta cierto punto la actitud apática que tenían los estudiantes hacia esta asignatura, pues nos cuestionaban preguntándonos para qué tomar esta materia si no servía para nada; y añadirían: “¡A fin de cuentas vamos para ingenieros!”.

Dado el perfil educativo que ha caracterizado al CECyT 2 en Ciencias Fisicomatemáticas los educandos se inclinan más por las materias básicas: matemáticas, física, química, etc.; y por las tecnológicas: dibujo técnico, máquinas y herramientas y fundición (estas tres últimas son la especialidad de la escuela); así que para ellos las materias humanísticas pasan a un segundo plano, en detrimento de una formación integral de calidad.

Considero que el perfil de la escuela, aunado al desgastado modelo educativo centrado en el maestro que ha imperado, al material didáctico inadecuado y a un programa en muchos aspectos obsoleto han hecho que la asignatura de Taller de Lectura y Redacción no sea del agrado de los alumnos.

Respecto al material didáctico, éste consistía en un libro de texto y un cuaderno de trabajo editado por el IPN que llevaba la mayoría de profesores porque era el único material con el que contaba la escuela y cubría el programa.

El contenido del libro de texto era un compendio de los temas que se veían en los tres años de la Educación Media Básica y carecía de continuidad y profundidad.

Se repasaban los temas de la oración simple y la oración compuesta; cuento, novela, teatro, poesía y ensayo; las corrientes literarias, desde la época antigua hasta la época contemporánea, etc. El libro de texto contenía fragmentos de las obras representativas de dichas corrientes y alusivas a cada género literario, como ejemplo.

La forma de trabajo en el aula estaba centrada en el maestro que exponía para que el alumno resolviera una serie de ejercicios correspondientes a la actividad señalada. Por ejemplo, en relación con la lectura, se dejaba leer un texto, después se le aplicaba un cuestionario con preguntas como nombre del autor, título, personajes, lugares, etc. En cuanto a la ortografía, se resolvían los ejercicios de un libro y se repetían las reglas de ortografía.

El trabajo caía así en lo mecánico, memorístico y rutinario, de tal forma que los educandos perdían el interés por la materia.

De esta forma trabajé la década de 1980 y principios de los noventa. Pero en 1995, como ya se dijo, el IPN implementa un modelo educativo llamado “Pertinencia y Competitividad”, basado en el aprendizaje significativo.

Con este nuevo modelo, la materia de Taller de Lectura y Redacción desapareció, y actualmente los contenidos de Lengua y Comunicación están distribuidos en tres asignaturas: Lengua y Comunicación, Comunicación Oral y Escrita, y Comunicación Científica. Se imparten en el primero, segundo y tercer semestres, del Plan Curricular. En cuanto a la forma de evaluar los

aprendizajes, es cuantitativa y se instrumenta a través de la realización de tres exámenes departamentales, distribuidos a lo largo de un semestre, con valor de 40% ; y de evaluación continua en el aula, con valor de 60% ; además, para aumentar las posibilidades de aprobar un curso, el reglamento escolar establece el derecho a dos y hasta tres exámenes a título de suficiencia.

Fuera de estos cambios relacionados con los programas de estudio y la organización académica, las clases en el aula han seguido la misma dinámica del modelo anterior pero en lugar del libro de texto, la coordinadora reunió textos en un “Paquete didáctico” que contenía la recopilación de los temas a tratar. También incluía teoría y práctica, es decir, ejercicios y cuestionarios. La ortografía continúa enseñándose a través de un libro de ejercicios.

En cuanto a la lectura, los alumnos aprenden definiciones; su impartición insiste en la memorización, se leen obras de los diferentes géneros literarios; contestan cuestionarios y subrayan los textos; todo lo cual no ayuda al estudiante a comprender lo leído. Y aunque los profesores ponemos todo lo que está de nuestra parte para que las clases no sean tediosas, no encontramos una solución. Necesitamos, entonces, llevar al salón estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras, ya que la tecnología y la cultura de la imagen atraen más la atención de los adolescentes que la escuela. De hecho tecnología e imagen no son el problema, puesto que son elementos visuales que podemos utilizar en el aula, junto con otras herramientas.

La mejor manera de volver operativo el modelo educativo del IPN hubiera sido la capacitación de los maestros, para familiarizarnos con los nuevos postulados teóricos y didácticos. Sin embargo no fue así. El resultado es que se siguen impartiendo las clases de manera tradicional. En otras palabras, no se ha logrado hacer participar al alumno en su proceso de aprendizaje.

En resumen, considero que dos fueron las causas básicas que frenaron el seguimiento del modelo “Pertinencia y Competitividad”: 1) no se llevó al

plantel la información requerida y 2) la poca información que se dio fue a través de instructores que no contaban con los conocimientos adecuados para transmitirla. Hubo otros factores que también influyeron, como el rechazo de algunos profesores a las innovaciones, la incorporación de nuevas materias, la falta de actualización tanto en el área de pedagogía como en el de la asignatura que tenían que impartir, materias que no tienen seguimiento, etc., factores que se conjuntaron para que este modelo no pudiera implantarse debidamente.

Ante los nuevos retos y transformaciones mundiales, los profesores tenemos que actualizarnos para enfrentar los cambios que se están dando en la educación. De ahí surge mi interés por trabajar estrategias de comprensión lectora, con el propósito de que el resultado sea interesante y fructífero para los alumnos del plantel, ya que la lectura consiste en apropiarse del mundo, lo que resulta en una transformación y enriquecimiento personal del lector.

La lectura

Abordaré la lectura considerando, en primer lugar, cómo se ha concebido y, en segundo lugar, cómo se concibe actualmente, de acuerdo con las investigaciones realizadas durante las últimas décadas del siglo pasado; sus etapas, y por último, su finalidad.

Las investigaciones sobre la lectura no son recientes, datan de mediados del siglo pasado, aproximadamente, y las encabezan Anderson, Pearson, Smith, Adams, Collins y Solé, entre otros.

Para estos y otros investigadores, la lectura ha sido motivo de preocupación, no sólo por el gran índice de personas analfabetas que existen todavía en varias partes del mundo, sino por el gran porcentaje de analfabetos funcionales “personas que a pesar de haber aprendido a leer y a escribir no saben ni pueden utilizar estas habilidades para defenderse en la vida diaria” (Cassany:194).

Solé, por su parte, considera que la lectura es indispensable, pero que la falla en la adquisición de habilidades lectoras radica en como se la concibe en los planteles educativos el centrar la atención en los métodos utilizados para enseñar a leer a los estudiantes:

[...] el problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa a nivel del método que la asegura, sino en la conceptualización misma de lo que ésta es, de cómo la valoran los [...] profesores, del papel que ocupa en el proyecto curricular [...], de los medios que se arbitran para favorecerla, y por supuesto, de las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla. Nótese que éstas son un aspecto más, [...] [sin embargo] no el único ni el primero (Solé:28).

Al iniciar su educación escolar, al niño se le enseña a leer y a escribir. Para aprender a leer, se le enseña el alfabeto y sus equivalencias fónicas, de esta forma, el pequeño aprende a identificarlo; en seguida, se le presentan las palabras y, posteriormente, oraciones. Una vez que ya identifica las letras y

las palabras en un texto escrito, se da por hecho que ya sabe leer. Este concepto de que leer es saber descodificar el texto, lo asume la mayoría de profesores de nivel medio y nivel medio superior; de ahí que en las actividades de lectura en silencio y en voz alta realizadas en el aula, lo que importa es la pronunciación correcta de las palabras, que la lectura se haga a una velocidad adecuada y que se marque adecuadamente la puntuación; actividades que distan de ayudar al estudiante a construir significados.

Recientemente, la lectura se ve como el acto de comprender y se consideran más implicaciones de las que nos imaginamos. La lectura en sí es un proceso complejo, en donde están involucrados tanto el texto como el lector; es decir, el texto posee determinadas características estructurales y conceptuales que ayudan a que el lector lo interprete; a su vez el lector aborda al texto con ciertas estrategias cognitivas, valorativas, de interés, de motivación, por mencionar algunas, que lo llevan a interactuar con él, a colaborar con él en la construcción del sentido.

Para entender el funcionamiento de la lectura mientras se realiza consideremos cómo interviene el sistema visual. Frank Smith dice que una habilidad esencial que se puede asociar a la lectura y que jamás se enseña a los lectores es la de utilizar más eficazmente la información no visual para depender lo menos posible de los ojos.

Smith explica que al leer, contamos con dos tipos de información: la visual y la no visual.

La información visual es aquella que se encuentra impresa en el texto y que captamos a través de los ojos mientras leemos. La información no visual está almacenada en el cerebro, es el conjunto de conocimientos adquiridos a través de la experiencia, la escuela, el ámbito social, la familia, etc. a lo largo de los años. Estas experiencias y aprendizajes van formando un caudal de saberes que puede utilizarse para comprender un texto.

Es necesario advertir que al emplear o activar lo que ya sabemos -la información no visual- y al no emplear más información visual que la indispensable, la lectura será más productiva, si además estamos conscientes de las estrategias cognitivas que empleamos antes, durante y después de la lectura.

Para que sea clara la importancia de aprender a leer, hagamos una analogía entre información visual y no visual, que son elementos relacionados con el acto de leer, y una situación concreta y familiar como es la visita a un lugar.

Si una persona conoce un lugar y lo visita nuevamente, se desplaza con seguridad, sin titubear, porque sabe lo que puede encontrar; en cambio, si acude a un sitio donde nunca ha estado, la sensación es de incertidumbre, de cautela, así que se tomaría cierto tiempo para conocerlo. Algo semejante pasa si contamos con información previa (información no visual) cuando leemos, es decir, con información que le permite al cerebro encontrar fácilmente sentido a la nueva, dentro del límite de velocidad en que se debe hacer, de tal manera que no se caiga en la visión encapsulada, la cual es el resultado de tratar de procesar grandes cantidades de información visual, pero sin comprenderla del todo, dado que tiene poco sentido para el lector inexperto.

Lo contrario pasa cuando alguien se enfrenta a un texto desconocido o difícil. Al depender únicamente de la información visual, no podrá comprender lo leído porque se ve enfrentado al manejo de mucha información sin auxilio de conocimientos previos; a la necesidad de leer lentamente, y prácticamente a no ver. Todo ello lleva a la visión encapsulada, ya mencionada, que entorpece la comprensión. Esta última es un problema que surge durante el transcurso de la lectura, originada fundamentalmente por carecer de información previa, ya que si pudiera contarse con ella contribuiría a que un lector fuera capaz de utilizarla para no verse abrumado por la

información; esto es, para que el lector recurra a la información que ya posee y, al mismo tiempo, sólo atienda a aquellas partes del texto que contengan la información más importante.

Así como la información previa facilita una mejor comprensión de la lectura, los objetivos que la preceden son estrategias de comprensión que contribuyen a encontrarle sentido a los textos porque están dirigidos hacia ese fin.

La importancia de plantearse objetivos previos a la lectura impide que el lector disperse su atención en la vasta información que el texto proporciona. De ahí la necesidad de definir el motivo o motivos por los que lee, para que al inicio de la lectura se activen sus conocimientos previos, y la búsqueda de la información requerida resulte en nuevos aprendizajes.

Una lectura enriquecedora es aquella que se comprende, aquella en la que el lector puede interactuar con el texto; como Solé dice: “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (17).

Las predicciones y las inferencias también son tácticas que intervienen en el acto de leer. El primero, las predicciones, son suposiciones que el lector se formula durante el transcurso de la lectura y más adelante va verificando si se cumplieron o no. El segundo, las inferencias, se refiere a las interpretaciones que se van realizando en el curso de la lectura e implican la deducción de lo fundamental del texto con respecto a los objetivos planteados.

Estos elementos concernientes a la lectura: información previa, objetivos, predicciones e inferencias son estrategias que se tienen que enseñar a los jóvenes para que las apliquen cuando leen, ya que “la lectura no sólo se relaciona con el aprendizaje, también lo hace con el desarrollo del

pensamiento y de las capacidades cognitivas superiores como las reflexivas y críticas” (Maqueo: 207).

Estrategias de lectura

En el apartado anterior se trató el tema de la lectura, se vio que para que haya comprensión o interpretación, no es suficiente saber descodificar un texto, sino que se acude a ciertas estrategias que nos ayudan a tener una interacción texto-lector que es el fundamento de la comprensión. En este proceso el lector relaciona la información del material escrito que desea interpretar con la información almacenada en su memoria; este procedimiento, es el proceso de la comprensión.

En este apartado se dirá qué son las estrategias de lectura y cómo se aplican al leer. Primero se define qué es una estrategia y, después, se menciona cuáles son las estrategias básicas de lectura y cómo hay que aplicarlas.

Las estrategias son procedimientos o conjuntos de acciones que tienen el fin de conseguir un objetivo. Su aplicación ordenada está dirigida a seleccionar, evaluar, proseguir o abandonar determinadas actividades para conseguir la meta propuesta.

Actualmente se ve la comprensión de la lectura como un proceso que involucra el enriquecimiento, la profundización y la reestructuración de los esquemas de conocimientos. Implica también la puesta en acción de habilidades cognitivas y la enseñanza sobre las formas en que se estructuran los textos. Los maestros deben enseñar estas estrategias, para que los alumnos las empleen cuando lean fuera del aula.

Las estrategias se caracterizan por facilitar el proceso de la lectura; aplicadas a cualquier destreza en la comprensión de materiales escritos pueden resumirse básicamente en tres, de acuerdo con las propuestas hechas por Palincsar y Brown (1984). (citado por Solé:63). Estas son: 1) la presencia de objetivos que cumplir, 2) planificación de las acciones para

lograr objetivos, 3) evaluación y posibles cambios, de ser necesarios para cumplir los objetivos planteados.

1. *La presencia de objetivos que cumplir.* Es importante que los lectores o estudiantes se planteen o bien se les plantee un objetivo, ya que un texto es rico en información, variado en estructura y, a veces, complejo; si ellos no conocen los propósitos que los llevan a leer, son candidatos a tener visión encapsulada.

El siguiente fragmento es un extracto de un material que contiene rica información:

Las rocas son los constituyentes de la corteza terrestre y están formadas a su vez por minerales. La Petrología es la ciencia que estudia la composición, la clasificación y el origen de las rocas [...].

Las rocas y los minerales han sido y continúan siendo importantes **materias primas** utilizadas por el hombre [...].

Así, buena parte de la energía que consumimos procede de los carbones y del petróleo, que son **rocas sedimentarias** [...].

Teniendo en cuenta su origen, los geólogos dividen las rocas en tres grandes grupos: [...]. (Solé:25).

Dado que el propósito es decisivo para la comprensión, el fragmento citado adquirirá significado pleno únicamente si se le aplican algunas estrategias que sirvan para una función de aprendizaje productivo. Una de ellas se desarrolla por medio de interrogantes relacionados con los conocimientos previos del lector, las cuales aplicadas de manera concreta al material citado serían ¿por qué se estudian las rocas?, ¿cuáles han sido sus usos?, ¿qué productos actuales se derivan de las rocas?, ¿qué sé acerca de los contenidos afines que aporten información?, ¿qué sé acerca del autor, del género textual?, etc. La interpretación de los textos depende de los esquemas de conocimientos previos de los lectores, ya que son éstos los que proporcionan la estructura requerida para asociar el significado con las lecturas. Y si el lector no dispone de ningún esquema en relación con algún tema o concepto en particular, deberá formarse uno nuevo acerca de ese tema

o concepto para así ampliar sus experiencias previas, las cuales van modificando los propios esquemas.

2. *Planificación de las acciones para lograr objetivos.* Una vez marcados los objetivos, se planifica el desarrollo de la actividad o actividades de lectura que debe ser consecuente con los propósitos de la misma. Enseguida hay que establecer la estrategia o estrategias adecuadas para mejorar la comprensión lectora. Las estrategias que se pueden unir en esta etapa son las de elaboración de inferencias, hipótesis y predicciones que en conjunto estimularán los propósitos de lectura de estudiantes o lectores. Así vemos que con respecto a las predicciones, mientras más predigan quienes leen, lo harán con más seguridad porque su intención es constatar qué tan certeras son sus predicciones, o al elaborar una hipótesis o problema a resolver, pongamos por caso, en una novela, se puede fundar un propósito de lectura si hay un planteamiento adecuado del mismo: ¿qué finales posibles son adecuados para la solución del conflicto?, o si los estudiantes o lectores han realizado inferencias frecuentemente pueden someterlas a verificación preguntando ¿cuál es la idea principal de un párrafo o capítulo? ¿se pueden reconstruir los argumentos expuestos?, etc.

3. *Evaluación y posibles cambios para cumplir los objetivos planteados.* Es importante evaluar la consistencia interna del texto respondiendo a interrogantes como ¿tiene significado el contenido?, ¿las ideas son claras y comprensibles?, ¿qué dificultades plantea el texto?, ¿las ideas se exponen de forma completa?, ¿cuál es la información relevante que me proporciona para mi objetivo de lectura? Si las respuestas son satisfactorias, quiere decir que las estrategias de lectura funcionan al aplicarlas a la comprensión.

En suma, las estrategias se utilizan para lograr la comprensión de cualquier lectura, constatar su eficacia o ineficacia conduce a formular preguntas con el fin de examinar, como ya se dijo, la eficacia de la misma. Si

se detectara alguna dificultad en la lectura, entonces la estrategia o estrategias que estemos utilizando se deberán modificar, puesto que son flexibles y se aplican a todo tipo de textos.

Las estrategias [...] deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación –motivación, disponibilidad— ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan. (Solé: 62).

En relación con este tema, mencionaremos que existen profesores que no desarrollan actividades para enseñar las estrategias de comprensión de la lectura, sino que acuden al procedimiento tradicional de solicitar a los jóvenes leer en casa y, posteriormente a responder una serie de preguntas literales que sólo se implementan para cumplir con el programa de estudios y no porque se busque el que los estudiantes aprendan que al descifrar una lectura se están apropiando de un mundo que los transformará al aumentar sus conocimientos.

Conocimientos previos

Comprender una lectura lleva a considerar la importancia de los esquemas de conocimientos que están almacenados en la memoria de largo plazo.

Muchos lectores no acuden a los conocimientos que poseen a causa de que leen de manera mecánica y pasiva; y de que desconocen que la lectura de cualquier tipo de texto es una relación de colaboración entre éste y aquéllos, en la cual debe de haber un desciframiento de signos activos, que implique una incursión en los esquemas de conocimientos previos y en los de carácter lingüístico.

Desde que nacemos comienza un proceso de aprendizaje constante, que se va acumulando para formar un acervo de conocimientos de todo lo que acontece alrededor de nosotros, el cual será archivado por el cerebro. Todo ello obtenido a través de lo que vemos, de lo que oímos, de lo que tocamos, de lo que sentimos, de lo que pensamos, etc.

Estos saberes irán conformando nuestra visión del mundo, que se enriquecerá o transformará con cada situación de aprendizaje proporcionada por el entorno familiar, social, cultural, educativo, religioso, ideológico, político, etc.

La comprensión es un proceso que consiste en elaborar el significado de una lectura relacionando la información visual con las experiencias previas (esquemas de conocimientos), ya sea para ampliar un esquema preexistente, o bien para configurar uno nuevo. Este proceso parece difícil, no obstante, es algo que el lector hábil puede hacer casi automáticamente al interactuar con el texto, con lo que va acumulando información adicional en un afán de crear significados derivados de una lectura; de tal manera que para relacionar adecuadamente los conocimientos previos con el texto a leer, es conveniente utilizar un mínimo de información visual (información obtenida en el material escrito) para vincularla con la información no visual (experiencias previas) con el propósito de leer eficazmente y de ampliar un esquema preexistente o bien, crear uno nuevo.

Analícemos el procedimiento de vinculación entre información visual e información no visual, con el siguiente enunciado: “Corrí a toda prisa por el túnel intentando eludir a mis captores.” La información no visual es cualquier aspecto que puede reducir el número de alternativas que el cerebro considerará cuando leemos. Sabemos que las expresiones “corrí a toda prisa” e “intentando eludir a mis captores” no puede referirse a una persona de edad avanzada, ni tampoco a una persona discapacitada, entonces nuestras

alternativas se reducen y podemos predecir que el personaje es joven, también podemos preguntarnos hipotéticamente ¿por qué huye? ¿será culpable de algo? ¿los captores son los malos? La información que precede al ejemplo confirmará o negará las inferencias enunciadas. El fragmento continúa así: “Tras un recodo en su interior, el suelo pareció ceder bajo mis pies. Me sentí caer indefinidamente al vacío. Al aproximarme al suelo, oí una voz: “¡Arriba hombre! ¡Es hora de desayunar!” (ejemplo tomado de Cooper: 19).

Al terminar de leer el fragmento modificamos las inferencias que habíamos realizado para otorgarle el significado adecuado al texto.

Es fundamental ayudar al alumno a desarrollar la información previa requerida para leer un texto; así aprenderá a usar un mínimo de información visual y un máximo de lo que ya conoce. Si al contrario, el joven carece de esa información previa su captación de las ideas contenidas en una lectura podría ser difícil.

La enseñanza de la comprensión lectora incluye tomar en cuenta las expectativas, intereses y vivencias de los lectores para escoger los textos apropiados, todo ello con el propósito de mejorar la comprensión y despertar en los jóvenes el gusto por leer.

Cooper, Solé y Emilio Sánchez, entre otros, hacen una clasificación básica de tipos de textos: 1) literarios y 2) expositivos. Los primeros cuentan una historia y muestran acciones y emociones: cuento, novela, epopeya, fábula, teatro, poesía, etc.; los segundos, brindan información y se refieren a hechos, son los relativos a la ciencia, a la divulgación, a la consulta o a las ciencias sociales (ciencias del hombre).

Ambos tipos tienen características específicas, tales como la clase de información que presentan, la organización estructural, la elección del lenguaje.

Los textos narrativos se organizan a través de un esquema que incluye la historia o contenido narrativo, constituida por una serie de acontecimientos inscritos en un espacio y un tiempo dados —mundo de lugares, objetos y personas relacionados entre sí—; la introducción, en la cual el escritor presenta a los personajes; el desarrollo del relato, en que los personajes actúan y las secuencias de sus acciones se encadenan alrededor de uno o varios conflictos; y todas estas acciones inciden en un nudo o clímax que es un asunto de mayor interés, finalmente, el esquema concluye con el desenlace o solución del problema.

Por otro lado, la organización de un discurso científico, cuenta con una introducción, un desarrollo y una conclusión.

La introducción indica el asunto de la investigación científica, y las circunstancias que motivaron para su realización; a la introducción le sigue el planteamiento o tesis que desarrolla los planes trazados; y por último las conclusiones que enuncian el resumen de los hechos concernientes al problema planteado.

Si al lector se le enseña que los textos literarios y los textos expositivos están organizados de manera congruente, es decir que están estructurados con un esquema previamente planteado, entonces aprenderá a fijar su atención en lo más relevante y por tanto comprenderá la lectura.

Un proceso más que facilita la enseñanza de la comprensión consiste en la utilización de organizadores previos. Por ejemplo si una tarea de Historia de la Cultura tiene como tema la cultura egipcia, el profesor solicitará a los alumnos que lean acerca del concepto de cultura y que elaboren un organizador. Los nuevos conocimientos refuerzan lo que los sujetos ya conocen y lo que necesitan conocer, a la vez que aprenden que el texto está estructurado en un orden que va de lo general a lo particular.

Saber cómo están estructurados los textos literarios y los textos expositivos es una de las claves para la comprensión lectora dado que si el lector conoce la forma en que el escritor ha organizado las ideas —tanto de textos literarios como de textos expositivos—, esto le ayudará a anticipar o predecir lo que sucederá.

La interacción entre el lector y el texto es la base de la comprensión. La comprensión como proceso, entonces, debe consistir en relacionar la información que un autor da a conocer en un texto con la información almacenada en la mente del lector, esto es, que el lector extraiga los significados del texto a partir de sus experiencias acumuladas.

Esto significa que hay que enseñar a los estudiantes a utilizar no sólo los conocimientos previos, sino otros procesos cognitivos y habilidades: capacidad de inferir el significado de una palabra por medio del contexto, identificación de la información relevante en el texto, inferencias, lectura crítica, etc., para que se conviertan en lectores diestros de cualquier género de material escrito.

...si usted no poseyera el conocimiento pertinente [de un texto], no podría entenderlo, interpretarlo, criticarlo, utilizarlo, recomendarlo, desecharlo, etc. La gracia no estriba en saber lo que dice el texto sino saber lo necesario para saber más a partir del texto (Solé: 89).

Las predicciones

Ya habíamos mencionado en el punto anterior la importancia que tienen los conocimientos previos para la comprensión de la lectura. Esta estrategia aunada a otras serán las herramientas que faciliten la construcción o creación de significado para el texto y las que contribuyan a que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende durante su lectura.

Otra estrategia útil para la comprensión del texto que se desarrolla a veces en forma inconsciente, es la habilidad de predecir, de adelantarse a lo que posteriormente, por medio de la corroboración, se confirmará o descartará, según el caso.

La predicción es la capacidad, no específica de la lectura, de predecir o suponer lo que ocurrirá: cómo será un texto, cómo continuará o cómo puede acabar, haciendo uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales. Podríamos decir que se trata prácticamente de una actitud de lectura: la de estar activo y adelantarse a lo que dicen las palabras (Cassany: 215).

Hacer predicciones, formular hipótesis, adelantarse a lo que posiblemente sucederá durante la lectura es una actividad que los lectores hacen, veamos el fragmento de un cuento como ejemplo:

“Había notado que pronto se acabaría la gasolina y por eso, cuando divisé el cartel maltrecho en el que se anunciaba la presencia inminente de la gasolinera sonreí: 10 kilómetros...” seguramente nos imaginamos a un viajero, por nuestros conocimientos lingüísticos sabemos que se trata de una sola persona y no de varias, hecho expresado en la frase verbal “había notado”; por otra parte las expresiones “pronto se acabaría la gasolina”, “cartel maltrecho” y “10 kilómetros” hacen suponer que el personaje viaja por una carretera. El fragmento continúa así: “El vaho de la respiración súbitamente agitada nubló el parabrisas, pero mis manos, protegidas por gruesos guantes de lana, lograron aclarar el espacio suficiente para ver la faja gris de la carretera.” (ejemplo tomado de Rivera Garza: 28). En esta parte predecimos que el clima es frío, circunstancia indicada en la frase nominal: “El vaho de la respiración” y la frase verbal “mis manos protegidas por gruesos guantes de lana”. La lectura misma verificará o negará tales predicciones.

Las hipótesis o vaticinios creados durante la lectura de una obra facilitan al lector augurar lo que probablemente sucederá; conducen a hacerse una idea

general de un texto con el propósito de comprenderlo. De ahí la importancia de predecir, de pronosticar que condiciona al cerebro, en parte, para que desarrolle la construcción de un texto propio a partir de la lectura de otro.

Parece fácil predecir en los textos literarios, quizá porque están relacionados con las vivencias, el conocimiento del contexto sociocultural, las costumbres, los sentimientos y emociones de las personas, etc. Sin embargo a veces nos encontramos con una novela, una tragedia o un poema, etc., en las que hay que ajustar las predicciones al contenido del material escrito, por su lenguaje polisémico (ambiguo), por ejemplo. Por ello al predecir hay que utilizar simultáneamente distintos indicadores: títulos, ilustraciones, portada, conocimientos extratextuales y los elementos estructurales que las componen: escenario, problema, personajes, secuencias de las acciones, clímax, resolución.

A diferencia de los textos literarios, los expositivos (o de distinto género) ofrecen algunas señales que en los primeros no son obligatorios: subtítulos, mapas, palabras en negritas, cuadros sinópticos, esquemas, definiciones, entre otros; también varía la estructura que los configuran: antecedentes, tesis, redundancias (fotografías, etc.) que ayudan a comprender los patrones básicos de los párrafos, los términos técnico-científicos relevantes, el planteamiento de la hipótesis, experimentos que se realizaron para dar validez a la tesis; todos estos elementos se deben tomar en cuenta como medio para vaticinar.

Construimos y reconstruimos los universos que nos ofrecen los materiales escritos, con lo que finalmente generamos significados, es decir, comprendemos.

Las inferencias

Hacer inferencias, dice Cooper, es una necesidad que surge durante la lectura, debido a que los autores de textos no siempre lo dicen todo, por tal razón, el lector debe utilizar sus esquemas de conocimientos y la información que ofrecen los autores de textos para determinar aquello que no se explicita en éstos. Ejemplo:

No oyó el disparo. Sólo vio que, de pronto, la hierba subía hasta él y que, muy cerca de sus ojos, había una planta medio pisoteada, con un racimo de tallos rojizos y hojas estrechas y delicadas, una planta que había visto antes, aunque no recordaba donde... (Remarque: 348).

Desde el principio del fragmento determinamos que el personaje ha sido herido. La expresión “la hierba subía hasta él” nos ayuda a inferir que el disparo hizo caer al personaje y al seguir leyendo confirmamos la interpretación inicial con la expresión que sigue en la secuencia de acciones “muy cerca de sus ojos, había una planta medio pisoteada” la que sugiere que el hombre cayó al suelo. Con estas expresiones transcritas, no explícitas a detalle, y la información restante, estamos relacionando la información extraída del texto con la experiencia previa. La inferencia es fruto de esta relación.

El lector al leer constantemente infiere y para hacerlo es necesario que desarrolle esquemas, o sea, estructuras representativas de los conceptos almacenados en la memoria. Éstos, en la medida que se aproximen de forma concebible a los que propone el autor, conseguirán que la actividad de la lectura sea más fácil para quien lee, porque avanzará sin obstáculos y elaborará inferencias con destreza.

Existen diferentes clases de inferencias que se pueden generar durante la interacción con la lectura, sin embargo estarán determinadas por los textos a interpretar, porque hay una gran variedad de ellos y, por lo tanto, difieren en

contenido y estructura. Es decir, cada tipo de texto activa en el lector unas expectativas de lectura distintas que serán las que recurran, por ejemplo, a inferencias predictivas si está interpretando un texto narrativo –cuento o novela—, o a inferencias explicativas si se trata de un texto expositivo.

Las inferencias son parte esencial de la comprensión, pero ante la imposibilidad de abordarlas todas se eligen los dos tipos propuestos por Emilio Sánchez: inferencias basadas en la coherencia o inferencias puente e inferencias elaborativas.

Las inferencias puente son aquellas que permiten conectar proposiciones (significados que subyacen en las oraciones) o las de carácter referencial que sirven para establecer la continuidad. También de este tipo son las que llevan a concluir que dos palabras idénticas de dos proposiciones distintas se refieren al mismo concepto; o bien las que auxilian al establecimiento de relaciones causales entre las proposiciones.

Las inferencias elaborativas “... refinan y adornan la información [...] [registrada] en el texto” (Long citado por Sánchez Miguel: 100). Este tipo de inferencias no conecta la información implícita con la información explícita dada a conocer en el texto, sino que surgen de la idea global del texto.

Las obras literarias se caracterizan por originar un número significativamente mayor de inferencias en comparación con otros tipos de textos. Por ejemplo, si los sentimientos de los personajes en las novelas no se mencionan explícitamente, el lector puede con cierta facilidad inferirlos y manifestar cuáles son y cómo se expresan.

Al respecto explica Ana María Maqueo “...que puede deberse a que [el lector posee] [...] mayor información disponible sobre emociones, acciones y situaciones que le son familiares en comparación con la información de que dispone cuando lee un texto expositivo” (233).

A diferencia de los textos literarios, los textos expositivos requieren de un menor esfuerzo inferencial, en razón de que el contenido y la estructura que caracterizan estos materiales —siempre que el lector posea esquemas previos—, hacen que se comprendan con mayor “facilidad”, entre otras cosas porque el proceso de interpretación es diferente.

Los conocimientos con que el lector debe abordar estos textos son los relacionados con el mundo físico y son los que deben ser activados antes de la lectura para despertar la información que se tengan sobre el tema.

Las inferencias son guiadas desde el proceso de interpretación. Al leer, a partir de las inferencias entra en juego un procedimiento interactivo que va de la interpretación del texto a los conocimientos del lector y de los conocimientos del lector a la interpretación.

El resumen

El proceso de escritura acerca de lo que se leyó es uno de los medios más eficaces para que se descubra qué tantos conocimientos tiene un lector sobre el tema de los textos. Después de acabar una lectura, la mayoría de los alumnos o lectores continúan sin conceptualizar o sin descubrir los significados. Precisan sentarse y con pluma en mano reconstruir sobre el papel uno o varios significados, con lo que conocerán qué piensan realmente acerca de la lectura. Las ideas e información surgidas de la lectura permanecen sin aprehenderse hasta que deciden explicar a alguien más o a sí mismos sus interpretaciones.

El resumen es un género textual que se usa para redactar un nuevo escrito más conciso que toma de otro la información relevante. La utilidad del resumen consiste en poner a funcionar acciones cognitivas como la elección, la jerarquización y la organización de la información para crear una versión que muestra más las características de quien resume, que las del autor del

escrito de origen. De tal forma, resumir se transforma en una operación compleja que se divide en dos fases: la comprensión del texto y su reconstrucción en un nuevo documento.

Escribir resúmenes contribuye a ampliar los esquemas previos del lector, y a que sea más reflexivo acerca de los materiales leídos.

Resumir ya sea en forma oral, ya en forma escrita, es utilizar las ideas fundamentales contenidas en un texto, pero también es identificar el tema, de qué se trata el material, y puede expresarse mediante una palabra, una oración o frase. Se reconoce respondiendo a la pregunta: ¿de qué trata el texto?

La idea o ideas principales se exponen en la oración o las oraciones principales, las cuales van complementadas con oraciones subordinadas que representan ideas que sirven para ilustrar, ejemplificar, ampliar la comunicación, etc., esto es, lo expresado en la oración. La idea principal o ideas principales responden a la pregunta ¿cuál es la idea o ideas relevantes que aparecen en el texto y determinan el tema?

Teun A. Van Dijk (1983) sugiere emplear reglas para resumir o reducir el contenido de un texto.

1. *Supresión*: al leer un texto se puede cancelar la información secundaria cuando no es necesaria para la interpretación de otra parte del texto o la interpretación global del texto como serían los detalles, las repeticiones, ampliaciones o descripciones. Ejemplo. “Mi hermana es excelente deportista, juega bien al baloncesto y es una magnífica nadadora”; omitiremos las dos últimas oraciones, dejando la que engloba a todas las demás: “Mi hermana es una excelente deportista” dado que es la que contiene la información fundamental para entender de qué se habla.
2. *Generalización*: en un texto es posible suplir palabras, frases o incluso oraciones por otras palabras, frases u oraciones que las

incluyan. Por ejemplo, la enumeración corcho, cerámica, hule, madera, puede ser sustituida por un concepto más general: “materiales aislantes”. Esta regla se puede aplicar a toda clase de conceptos, objetos y acciones.

3. *Construcción*: al reelaborar un texto es plausible sustituir un conjunto de proposiciones por una proposición que las reemplace. Ejemplo: “Mi abuelo elabora unos dulces estupendos, además, cocina excelentemente diversos platillos a los que les añade un toque especial”. Sustituimos estas proposiciones por: “Mi abuelo es un gran cocinero”. Es necesario señalar que esta regla se aplica en los casos en que las proposiciones a resumir contienen elementos convencionales con los que todos contamos –asistir al cine, ir de compras, visitar al zoológico—.

Si bien es cierto que las reglas para elaborar un resumen pueden seguir un orden, en la práctica es importante que la persona que resume considere diversos aspectos del mismo escrito, según la tarea, los conocimientos, los intereses, etc. Por lo tanto, el resumen será un escrito en el que las reglas se utilizarán para reelaborar el texto de origen, de manera que omita la información irrelevante para conservar sólo lo imprescindible.

Aplicar adecuadamente la estrategia del resumen durante y después de la lectura guiarán al lector para crear una síntesis coherente y comprensible del texto en cuestión.

Modelo de comprensión lectora de un texto expositivo

Se presentará una propuesta de lectura de un texto expositivo para alumnos de nivel medio superior, manejando, para tal efecto, las estrategias de comprensión lectora que se han venido desarrollando en este informe. El orden del trabajo es el siguiente: 1) actividades previas a la lectura, 2) activación de los conocimientos previos y, 3) lectura del texto.

1) *Actividades previas a la lectura.* Durante esta fase, los profesores organizarán el proceso de comprensión de textos por medio de tres interrogantes:

- * ¿Cuál es el propósito de la lectura?
- * ¿Porqué se deja leer este texto?
- * ¿Qué sugiere el título de la lectura?

El propósito de la lectura. En esta primera fase a desarrollar de la comprensión lectora se ha escogido un texto de Jesús Silva Herzog titulado *A un joven economista mexicano. La izquierda y la derecha en México* para que los alumnos obtengan una visión general de qué es ser de derecha y qué de izquierda en México, en otras palabras, cuál es la ideología política que distingue a los derechistas o izquierdistas mexicanos desde el siglo XIX hasta la fecha.

Se elige este texto porque existe la necesidad de que los jóvenes comprendan las circunstancias políticas actuales mediante un texto que explica la actitud política de los hombres que han construido México a partir de la guerra de Independencia, ya sea con la intención de conseguir dinero, privilegios y poder, ya, en contraposición, para transformar el país en un lugar donde sea erradicada la ignorancia, la miseria, la matanza de personas, el hambre, etc.

Por otro lado se elige este material porque Silva Herzog emplea un léxico formal y accesible para el estudiante y no para dar un tono técnico que sería más difícil de interpretar.

La información proporcionada por el título durante la sesión de lectura en el aula hace posible hacer predicciones acerca del contenido del material. Los profesores guiarán el desarrollo de la actividad al formular una pregunta inicial básica, ¿qué les sugiere el título? Una vez que los profesores realizan la pregunta les solicitan a los alumnos que formen equipos para que discutan sus diferentes puntos de vista acerca de la interrogante que se les planteó. Posteriormente, cada equipo contribuye con sus aportaciones al trabajo grupal, con la finalidad de establecer si las predicciones se ajustan al título y al contenido del texto. Se puede predecir el tipo de texto, de qué va a hablar, que relación hay entre el joven economista y la izquierda y la derecha. Se anotarán en el pizarrón las ideas que surjan para verificarlas al cierre de la clase.

Concluida esta actividad iniciaremos la exploración de los conocimientos previos.

2) *Conocimientos previos.* En esta fase se activarán los conocimientos anteriores de los estudiantes por medio de algunas preguntas concretas que el profesor planteará y que resultan acordes con el propósito general que guía la lectura del texto que nos ocupa. Estas preguntas no son más que pretextos o detonadores para que los alumnos expongan y discutan sus ideas.

1. ¿Qué significa ser de izquierda o de derecha?
2. ¿Quiénes son conservadores y quiénes liberales?
3. ¿Existen otras posturas políticas?
4. ¿Qué se entiende por ser reaccionario?

El profesor guiará esta actividad utilizando la técnica de la lluvia de ideas. Durante el desarrollo de la misma, el profesor buscará motivar la

curiosidad de los alumnos así como su participación crítica, dado que el tema de la lectura es de actualidad, sobre todo a partir del dos de julio del 2006 cuando los mexicanos asistimos al enfrentamiento entre derechistas e izquierdistas en su pugna por alcanzar la máxima representación del país: la presidencia de la República.

3) *Lectura del texto.* Una vez concluida la fase de la activación de los conocimientos previos de los estudiantes, el profesor leerá el texto en voz alta e ininterrumpidamente.

A un joven economista mexicano

La izquierda y la derecha en México

Jesús Silva Herzog

Decía el doctor José María Luís Mora que en México sólo existían dos partidos: el del progreso y el del retroceso. Esto lo decía el ilustre polígrafo en la cuarta década del siglo XIX. Un poco después se reconocía la existencia de liberales, moderados y conservadores. Esta división continuó durante las discusiones en el Congreso Extraordinario Constituyente de 1856-1857, y todavía mucho después quizás hasta los comienzos del gobierno de Porfirio Díaz. Puedo decir que a partir de 1910, durante el periodo de la lucha armada, y el de los gobiernos revolucionarios que a mi juicio terminaron en 1940, como otras veces ya lo he escrito, la denominación para distinguir la actitud o la ideología política o ambas cosas a la vez, fue la de revolucionarios y reaccionarios. Ahora sé habla de derechas y de izquierdas, aun cuando muchos, muchísimos, no tienen ideas claras ni precisas del significado de tales términos. Por esta razón quiero dar mi parecer sobre quiénes han sido y quiénes son hombres de derecha y

hombres de izquierda, tanto a través de la historia de la nación como en el momento actual.

Parece obvio que todo hombre de derecha, o derechista, es un conservador. En consecuencia cabe afirmar que a través de toda la historia de las sociedades humanas han existido conservadores u hombres de derecha, lo mismo que progresistas u hombres de izquierda. El conservador es el que quiere conservar lo existente tal y como es, porque está bien situado en el mundo, porque se siente bien en su poltrona, porque la vida es buena para él y teme cualquier cambio que en alguna forma pueda perjudicarlo. En ocasiones quisiera realizar algo imposible: detener el tiempo. Pero si el hombre de derecha no sólo es conservador sino reaccionario, en este caso tiene la mirada fija en el pasado; quisiera que la sociedad mexicana volviera al porfirismo o a la época de su alteza serenísima en 1853; quisiera, absurdo inaudito, que las corrientes del río de la historia retrocedieran a su manantial originario.

El hombre de izquierda, o izquierdista, no se siente bien en su mundo porque le parece injusto. Puede o no sufrir él la injusticia, pero le duele el dolor del prójimo, la miseria del pueblo, y quisiera con su esfuerzo transformar la sociedad haciéndola marchar hacia adelante y ejercer en ella noble y constructiva misión rectora, en su pequeño círculo, en su provincia, en su país o en el mundo entero.

En consecuencia, de conformidad con lo anterior, tratemos de averiguar quiénes en la historia de México han sido hombres de derecha y quiénes de izquierda, quiénes quisieron conservar lo existente tal y como existía, y quiénes quisieron realizar profunda transformación. El Padre Hidalgo sintió en su recóndita intimidad el dolor de una patria sojuzgada y quiso libertarla. Su profundo desacuerdo con la organización colonial lo arrojó al torbellino de la revolución de independencia. El Padre Hidalgo fue un hombre de

izquierda, en tanto que fueron hombres de derecha los obispos que lo excomulgaron. Murió sin realizar su grandioso sueño. Lo siguió en la lucha para crear una patria el Cura Morelos, nuestro gran Cura Morelos, hombre evidentemente de izquierda y evidentemente de derecha los inquisidores que lo humillaron, lo mismo que el virrey Félix María Calleja.

¿Y quiénes fueron de derecha y quiénes de izquierda durante las guerras de Reforma?

Fueron de izquierda Benito Juárez, el Benemérito, el hombre todavía odiado por la derecha fanática y ultramontana; fueron de izquierda Ponciano Arraiga, Ignacio Ramírez, Guillermo Prieto, Melchor Ocampo, Ignacio Zaragoza, Santos Degollado, Leandro Valle, y otros más que sería ocioso citar. Fueron de izquierda porque lucharon para libertar a México del dominio de un clero inmensamente rico, egoísta, ambicioso e ignorante. Y fueron de derecha durante esa etapa dramática y sangrienta de nuestra historia los que fueron a pedir ayuda a Napoleón III, a traernos la intervención francesa y a un flamante emperador: el Archiduque Maximiliano de Habsburgo; es decir, los que traicionaron a su patria para no perder su riqueza, sus granjerías, sus prerrogativas, sus privilegios.

Para el precioso momento histórico en el que le tocó actuar, Francisco I. Madero fue un hombre de izquierda, de igual manera que los que lucharon a su lado. La derecha porfiriana no pudo tolerar el triunfo del caudillo revolucionario y nunca dejó de conspirar en la sombra. Así se creó el clima para el cuartelazo y la traición de febrero de 1913. Ya lo sabemos: Victoriano Huerta, el soldado traidor, hizo que Madero y Pino Suárez fueran asesinados. Victoriano Huerta fue un típico hombre de derecha, no sólo conservador, sino un reaccionario, quiso gobernar con fórmulas caducas. Desde luego lo combatió Venustiano Carranza con sus generales improvisados, con sus ejércitos también improvisados de campesinos, de mineros y de artesanos.

Del lado de Huerta -esto no puede negarse porque es un hecho histórico incontrovertible- estuvieron con decisión las fuerzas de la derecha, las derechas de siempre: los arzobispos, los obispos, los banqueros, los industriales, los comerciantes y el ejército organizado por el general Porfirio Díaz. Carranza tuvo un solo apoyo: el apoyo del pueblo. Fue la lucha -la frase es de Pedro Henríquez Ureña- del peladismo honrado contra el decentismo ladrón.

Y ahora, a fines de 1967, ¿quiénes son de derecha y quiénes son de izquierda?

La respuesta no ofrece ninguna dificultad. Son de derecha los descendientes ideológicos de los obispos que excomulgaron a Hidalgo y de los inquisidores que humillaron a Morelos; son de derecha los descendientes ideológicos de los traidores que nos trajeron la intervención francesa y a Maximiliano; son de derecha los descendientes ideológicos de Victoriano Huerta y de los mercaderes de toda laya que lo ayudaron a mantenerse en el poder usurpado. A toda esta variada especie zoológica hay que agregar a un buen número de generales y políticos desgajados de la revolución, traficantes de influencia, enriquecidos en los puestos públicos o en otros menesteres nada honrosos. Y lo irritante estriba en que hay entre estos sujetos de vida turbia, quienes con cinismo increíble se atreven a señalar el rumbo que debe seguir la República y aun suelen sentirse mentores de la juventud. Muchas veces, seguros de que la revolución ha muerto, se muestran públicamente defensores ardientes de los principios de la revolución.

De izquierda son los que llevan el amor por México en la sangre, en la carne y en los huesos; de izquierda son los que luchan sin cesar contra la miseria, la ignorancia y el hambre de las grandes masas de nuestra población; de izquierda son los que defienden la soberanía nacional y la independencia

económica del país; de izquierda son los que marchan hacia adelante para alcanzar metas nuevas de justicia social; de izquierda son los que quieren un gobierno honrado, progresista y patriota; de izquierda son los que sueñan con una patria grande, libre y respetada, en la cual todos tengan la posibilidad de disfrutar de los bienes materiales y culturales a que tienen derecho, un derecho indeclinable, indiscutible y sagrado.

Por todo esto, aquello y lo de más allá, si el joven economista mexicano se resuelve a militar en las fuerzas de la izquierda, debe sentirse orgulloso de su actitud y proclamarlo sin eufemismos, seguro de que es la mejor manera de servir a México.

Después de la primera lectura, el profesor releerá el texto junto con los alumnos, párrafo por párrafo, con la finalidad de enseñarles a resumir utilizando las reglas propuestas por Van Dijk: supresión, generalización y construcción.

La actividad correspondiente a la enseñanza de las reglas para hacer un resumen se desarrollará en dos momentos: 1) Se numerará cada uno de los párrafos del texto seleccionado. 2) Cada párrafo se dividirá en bloques de ideas; el punto y seguido representa un bloque de ideas.

El párrafo número uno está constituido por siete bloques de ideas. En un esquema se ha anotado la secuencia de los bloques que siguen un orden cronológico situado entre 1840 y 1967. Introduce el tema y explica cuantos partidos ha habido en México y qué nombres han recibido en el transcurso de este periodo. Los bloques que contienen información irrelevante fueron suprimidos; esto es, se aplicó la regla de cancelación o supresión:

	Bloque uno: Progreso y retroceso 1840
	Bloque tres: Liberales, moderados y conservadores
Ideología política	1857 – 1910
en México	Bloque cinco: Revolucionarios y reaccionarios
	1910 – 1940
	Bloque seis: Izquierda y derecha 1940 - 1967

El esquema muestra dos actitudes políticas antagónicas a lo largo de estas décadas en nuestra nación, a excepción de la década de 1850 en que existían tres partidos: liberales, moderados y conservadores.

El resumen del primer párrafo podría ser: En México, en 1840 existían dos partidos: el del progreso y el del retroceso. Para 1857 hay tres: liberales, moderados y conservadores. De 1910 a la fecha se les ha nombrado con diferentes términos hasta recibir los apelativos de izquierda y de derecha. Pero el problema fundamental sobre estas denominaciones es que muchos mexicanos no saben lo que significan.

Subdividimos nuevamente en cinco bloques de ideas. Cancelamos el primero y el segundo porque la información proporcionada hace una analogía entre derechista y conservador, y progresista e izquierdista para decir que significan lo mismo, explicaciones que reiteran lo que ya se dijo en el párrafo anterior. El tercer bloque corresponde a una idea importante o principal; describe las características del hombre conservador y qué hace para ser designado así. Los bloques cuatro y cinco amplían lo dicho en el tercer bloque.

Para resumir el segundo párrafo se aplican las reglas de generalización y supresión y se construye el siguiente resumen: El conservador no desea cambiar, más bien teme que su situación cambie porque perdería sus bienes

de toda clase, porque está y quiere seguir estando, cómodamente instalado en un mundo que lo favorece.

El tercer párrafo está constituido por dos bloques que describen cómo es el izquierdista. Se resumió el párrafo aplicando la regla de construcción, veamos como queda: El hombre de izquierda es un ser solidario con los pobres porque no sólo viven en la miseria, sino porque son tratados injustamente; además, busca cambiar el país o el mundo dirigiendo el mismo el proceso de transformación y ejerciendo una misión al servicio de sus prójimos.

Los siguientes párrafos se resumirán usando las mismas reglas.

Resumen del texto

En México en los años 40 del siglo XIX se habla de dos partidos políticos: el del progreso y el del retroceso. Poco después se menciona la existencia de los liberales, los moderados y los conservadores. Para 1910 se distinguen dos fuerzas políticas: los revolucionarios y los reaccionarios. Posteriormente se habla de izquierda y de derecha. En la historia de la nación, la izquierda y la derecha han existido desde el siglo XIX.

El conservador u hombre de derecha es quien tiene su mirada en el pasado, quien se siente inseguro ante cualquier cambio y, por lo tanto, desea regresar al virreinato o porfirismo.

El hombre de izquierda piensa más en el pueblo en las injusticias que sufre, en su miseria; tal es el caso de Hidalgo y Morelos que lucharon por la libertad durante la guerra de Independencia contra los hombres de derecha que fueron los inquisidores y virreyes que los excomulgaron y mataron.

Durante las guerras de reforma fueron de izquierda Benito Juárez, Guillermo Prieto, Melchor Ocampo, Ignacio Zaragoza y otros que lucharon

por liberar a México del dominio y explotación del clero, quien era dueño de grandes extensiones de tierra; los representantes de la derecha serían aquellos que permitieron que los franceses invadieran el país y trajeran a un emperador extranjero, todo esto para seguir conservando su dinero y sus privilegios.

De izquierda son Francisco I. Madero y los que combatieron a su lado. De derecha, Victoriano Huerta, hombre traidor que conspiró para asesinar a Madero y Pino Suárez. Huerta representa a los hombres de derecha que son conservadores y reaccionarios. Apoyando a Huerta están las derechas de la época revolucionaria: los obispos, los industriales, los banqueros, los comerciantes y el ejército comandado por Porfirio Díaz. En contraposición con este grupo está Venustiano Carranza, que apoyado por el pueblo, luchó en contra de la injusticia y la opresión.

A fines de los sesentas, los derechistas son los hombres que comparten las ideas conservadoras de obispos, inquisidores, comerciantes, etc., quienes humillaron y traicionaron a los hombres de izquierda y a la gente del pueblo. A los derechistas reaccionarios, ya mencionados, podemos agregar a aquellos generales y políticos de la revolución, enriquecidos por medios ilícitos. Hay algunos derechistas de vida turbia que manifiestan ser defensores de la causa revolucionaria y se sienten guías de los jóvenes, no obstante, son hombres que en realidad buscan beneficiarse.

Los izquierdistas se preocupan por la condición precaria en que viven la mayoría de los mexicanos, se preocupan por la economía y soberanía del país. Consideran que es un derecho incuestionable que el ciudadano goce de los bienes, materiales, culturales y educativos. Por tal motivo, son quienes van a la vanguardia con el fin de alcanzar la justicia social.

El joven economista mexicano debe saber que unirse a la lucha izquierdista, es la mejor forma de servir a México.

Modelo de comprensión lectora de un texto narrativo

En este apartado se presentará una propuesta de lectura de un texto narrativo aplicando las estrategias de comprensión lectora. Este ejercicio se desarrollará considerando los siguientes aspectos:

- I Actividad previa a la lectura.
- II Lectura del texto aplicando las estrategias previamente explicada: preguntas que establecen propósitos, predicciones, inferencias y conocimientos previos.
- III Relectura del texto para determinar el tema.
- IV Elaboración de un texto escrito sobre lo leído.

I Actividad previa a la lectura

Para este modelo de lectura de comprensión se escogió un cuento de terror del autor Howard Phillips Lovecraft, titulado *La decisión de Randolph Carter*. Este relato se seleccionó porque puede interesarles y despertar la curiosidad de los alumnos, ya que pertenece al género de terror, en el que se desarrollan temas relacionados con lo sobrenatural, el más allá, la magia o los sucesos irreales. Por otro lado, no hay que olvidar que en México, como en otras partes del mundo, es una tradición el gusto por escuchar o leer historias populares o leyendas que, aunque se basan en hechos históricos, al pasar de una persona a otra se le agregan sucesos fantásticos. Ejemplo de ello es la leyenda de “La Llorona” una, entre la rica variedad de relatos fantásticos prehispánicos que tenemos.

Antes de iniciar la lectura hay que explorar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema. Para esta actividad, el profesor les formulará algunas preguntas que los guíen hacia la adquisición de los conocimientos relacionados con el tema de la lectura para comprender ésta al leerla.

Las preguntas que pueden servir de guía para la lectura son:

1. ¿Qué significado tiene la palabra decisión?
2. ¿Conoces a alguien que al tomar una decisión haya cambiado su vida?
3. ¿Qué decisiones has tomado que hayan modificado tu punto de vista o cambiado tu vida?
4. ¿Qué decisión crees que tomó el personaje para que el cuento se titule *La decisión de Randolph Carter*?

Además de enlistar las preguntas en el pizarrón se sugiere anotar las respuestas con el propósito de relacionarlas posteriormente con el tema del cuento.

II *Lectura del texto aplicando las estrategias de comprensión lectora*

En esta fase, el profesor realizará la lectura en voz alta y los alumnos leerán en silencio al mismo tiempo. Durante esta actividad el profesor hará pausas para indicar a los alumnos el tipo de estrategia que está aplicando, inferencias, preguntas, predicciones, hipótesis, y de esta forma mostrarles cómo se realiza la interacción entre texto-lector.

A continuación se presenta el texto con las frases subrayadas y notas al final del mismo para demostrar el seguimiento que se lleva a cabo al aplicar las estrategias.

La decisión de Randolph Carter

H. P. Lovecraft

Les repito que no sé qué ha sido de Harley Warren, (1) aunque pienso –ya casi espero—que ya disfruta de la paz del olvido, (2) si es que semejante bendición existe en alguna parte. Es cierto que durante cinco años fui su más íntimo amigo,(3) y que he compartido parcialmente sus terribles investigaciones (4) sobre lo desconocido. No negaré, aunque mis recuerdos son inciertos y confusos, (5) que este testigo de ustedes pueda habernos visto juntos como dice, a las once y media de aquella terrible noche, (6) por la carretera de Gainsville, camino del pantano (7) del Gran Ciprés. Incluso puedo afirmar que llevábamos linternas y palas, y un curioso rollo de cable unido a ciertos instrumentos, (8) pues todas estas cosas han desempeñado un papel en esa única y espantosa escena que permanece grabada en mi trastornada memoria.(9) Pero debo insistir en que, de lo que sucedió después, y de la razón por la cual me encontraron solo y aturdido a la orilla del pantano a la mañana siguiente, no sé más que lo que he repetido (10) una y otra vez. Ustedes me dicen que no hay nada en el pantano ni en sus alrededores que hubiera podido servir de escenario de aquel terrible episodio. (11) Y yo respondo que no sé más de lo que vi. Ya fuera visión o pesadilla –deseo fervientemente que así haya sido--, es todo cuanto puedo recordar de aquellas horribles horas (12) que viví, después de haber dejado atrás el mundo de los hombres. (13) Pero por qué no regresó Harley Warren es cosa que sólo él, o su sombra –o alguna innombrable criatura (14) que no me es posible describir--, podrían contar.

Como he dicho antes, yo estaba bien enterado de los sobrenaturales estudios de Harley Warren, (15) y hasta cierto punto participé en ellos. De su

inmensa colección de libros extraños sobre temas prohibidos, (16) he leído todos aquellos que están escritos en las lenguas que yo domino; pero son pocos en comparación con los que están en lenguas que desconozco. Me parece que la mayoría están en árabe; y el infernial libro (17) que provocó el desenlace –volumen que él se llevó consigo fuera de este mundo—, (18) estaba escrito en caracteres que jamás he visto en ninguna otra parte. Warren no me dijo jamás de qué se trataba exactamente. En cuanto a la naturaleza de nuestros estudios, ¿debo decir nuevamente que ya no recuerdo nada con certeza?(19) Y me parece misericordioso que así sea, porque se trataba de estudios terribles, (20) a los que yo me dedicaba más por morbosa fascinación que por una inclinación real. Warren me dominó siempre, (21) y a veces le temía. (22) Recuerdo cómo me estremecí la noche anterior a que sucediera aquello, al contemplar la expresión de su rostro mientras me explicaba con todo detalle por qué, según su teoría, ciertos cadáveres no se corrompen jamás, sino que se conservan carnosos y frescos en sus tumbas durante mil años. Pero ahora ya no le tengo miedo (23) a Warren, pues sospecho que ha conocido horrores que superan mi entendimiento.(24) Ahora temo por él. (25)

Confieso una vez más que no tengo una idea clara de cuál era nuestro propósito aquella noche. (26) Desde luego, se trataba de algo relacionado con el libro que Warren llevaba consigo -con ese libro antiguo, de caracteres indescifrables, que se había traído de la India un mes antes-; pero juro que no sé qué es lo que esperábamos encontrar. (27) El testigo de ustedes dice que nos vio a las once y media en la carretera de Gainsville, de camino al pantano del Gran Ciprés. Probablemente es cierto, pero yo no lo recuerdo con precisión. Solamente se ha quedado grabada en mi alma una escena, y puede que ocurriese mucho después de la medianoche, (28) pues recuerdo una opaca luna (29) creciente ya muy alta en el cielo vaporoso. (30)

Ocurrió en un cementerio antiguo; (31) tan antiguo que me estremecí ante los innumerables vestigios de edades olvidadas. Se hallaba en una hondonada húmeda y profunda, (32) cubierta de espesa maleza, musgo y yerbas extrañas (27) de tallo rastrero, en donde se sentía un vago hedor (33) que mi ociosa imaginación asoció absurdamente con rocas corrompidas. Por todas partes se veían signos de abandono y decrepitud. (34) Me sentía perturbado por la impresión de que Warren y yo éramos los primeros seres vivos que interrumpíamos un letal silencio de siglos.(35) Por encima de la orilla del valle, una luna creciente asomó entre fétidos vapores (36) que parecían emanar de ignoradas catacumbas; (37) y bajo sus rayos trémulos y tenues pude distinguir un repulsivo panorama (38) de antiguas lápidas, urnas, cenotafios (39) y fachadas de mausoleos, todo convertido en escombros musgosos y ennegrecido por la humedad, (40) y parcialmente oculto en la densa exuberancia de una vegetación malsana. (41)

La primera impresión vívida que tuve de mi propia presencia en ésta terrible necrópolis fue el momento en que me detuve con Warren ante un sepulcro semidestruido y dejamos caer unos bultos que al parecer habíamos llevado. Entonces me di cuenta que tenía conmigo una linterna eléctrica y dos palas, mientras que mi compañero llevaba otra linterna y un teléfono portátil. No pronunciamos una sola palabra, ya que parecíamos conocer el lugar y nuestra misión allí; (42) y, sin demora, tomamos nuestras palas y comenzamos a quitar el pasto, las yerbas, matojos y tierra de aquella morgue plana y arcaica. Después de descubrir enteramente su superficie, que consistía en tres inmensas losas de granito, retrocedimos unos pasos para examinar la sepulcral escena. (43) Warren pareció hacer ciertos cálculos mentales. Luego regresó al sepulcro, y empleando su pala como palanca, trató de levantar la losa inmediata a unas ruinas de piedra que probablemente fueron un monumento. No lo consiguió, y me hizo una seña para que le ayudara. Finalmente, nuestra

fuerza combinada aflojó la piedra y la levantamos hacia un lado.

La losa levantada reveló una negra abertura, (44) de la cual brotó un tufo de gases miasmáticos tan nauseabundo (45) que retrocedimos horrorizados. (46) Sin embargo, poco después nos acercamos de nuevo al pozo, y encontramos que las exhalaciones eran menos insoportables. Nuestras linternas revelaron el arranque de una escalera de piedra, sobre la cual goteaba una sustancia inmundada (47) nacida de las entrañas de la tierra, y cuyos húmedos muros estaban incrustados de salitre. Y ahora me vienen por primera vez a la memoria las palabras que Warren me dirigió con su melodiosa voz de tenor; una voz singularmente tranquila para el pavoroso escenario (48) que nos rodeaba:

--Siento tener que pedirte que aguardes en el exterior --dijo-- pero sería un crimen permitir que baje a este lugar una persona de tan frágiles nervios como tú. No puedes imaginarte, ni siquiera por lo que has leído y por lo que te he contado, las cosas que voy a tener que ver y hacer. Es un trabajo diabólico, (49) Carter, y dudo que nadie que no tenga una voluntad de acero pueda pasar por él y regresar después a la superficie vivo y en su sano juicio. No quiero ofenderte, y bien sabe el cielo que me gustaría tenerte conmigo; pero, en cierto sentido, la responsabilidad es mía, y no podría llevar a un manojo de nervios como tú a una muerte probable, o a la locura. ¡ (50) Ya te digo que no te puedes imaginar cómo son realmente estas cosas! Pero te doy mi palabra de mantenerte informado, por teléfono, de cada uno de mis movimientos. ¡Tengo aquí cable suficiente para llegar al centro de la tierra y volver!

Aún resuenan en mi memoria aquellas serenas palabras, y todavía puedo recordar mis objeciones. Parecía yo desesperadamente ansioso de acompañar a mi amigo a aquellas profundidades sepulcrales, pero él se mantuvo inflexible. (51) Incluso amenazó con abandonar la expedición si yo

seguía insistiendo, amenaza que resultó eficaz, pues sólo él poseía la clave del asunto. Recuerdo aún todo esto, aunque ya no sé qué buscábamos. Después de haber conseguido mi reacia aceptación de sus propósitos, Warren levantó el carrete de cable y ajustó los aparatos. A una señal suya, tomé uno de éstos y me senté sobre la lápida añosa y descolorida que había junto a la abertura recién descubierta. Luego me estrechó la mano, (52) se cargó el rollo de cable, y desapareció en el interior de aquel indescriptible osario.

Durante un minuto seguí viendo el brillo de su linterna, y, oyendo el crujido del cable a medida que lo iba soltando; pero la luz desapareció abruptamente, como si mi compañero hubiera doblado un recodo de la escalera, y el crujido dejó de oírse también casi al mismo tiempo. Me quedé solo; pero estaba en comunicación con las desconocidas profundidades por medio de aquellos hilos mágicos cuya superficie aislante aparecía verdosa bajo la pálida luna creciente.

Consulté constantemente mi reloj a la luz de la linterna eléctrica, y escuché con febril ansiedad por el receptor del teléfono, pero no logré oír nada por más de un cuarto de hora. (53) Luego sonó un chasquido en el aparato, y llamé a mi amigo con voz tensa. A pesar de lo aprehensivo que era, no estaba preparado para escuchar las palabras que me llegaron de aquella misteriosa bóveda, pronunciadas con la voz más desgarrada y temblorosa que le oyera a Harley Warren. Él, que con tanta serenidad me había abandonado poco antes, me hablaba ahora desde abajo con un murmullo trémulo, (54) más siniestro (55) que el más estridente alarido:

--¡Dios! ¡Si pudieras ver lo que veo yo!

No pude contestar. Enmudecido, sólo me quedaba esperar. (56) Luego volví a oír sus frenéticas palabras:

--¡Carter, es terrible..., monstruoso..., increíble! (57)

Esta vez no me falló la voz, y derramé por el transmisor un aluvión de excitadas preguntas. Aterrado, seguí repitiendo:

--¡Warren! ¿Qué es? ¿Qué es?

De nuevo me llegó la voz de mi amigo, ronca por el miedo, teñida ahora de desesperación:

--¡No te lo puedo decir, Carter! Es algo que no se puede imaginar... No me atrevo a decírtelo... Ningún hombre podría conocerlo y seguir vivo... ¡Dios mío! Jamás imaginé algo así! (58)

Otra vez se hizo el silencio, interrumpido por mi torrente de temblorosas preguntas. Después se oyó la voz de Warren, en un tono de salvaje terror:

--¡Carter, por el amor de Dios, vuelve a colocar la losa y márchate de aquí, si puedes!... ¡Rápido! Déjalo todo y vete... ¡Es tu única oportunidad! ¡Hazlo y no me preguntes más!

Lo oí, pero sólo fui capaz de repetir mis frenéticas preguntas. Estaba rodeado de tumbas, de oscuridad y de sombras; y abajo se ocultaba una amenaza superior a los límites de la imaginación humana. Pero mi amigo se hallaba en mayor peligro que yo, y en medio de mi terror, sentí un vago rencor de que pudiera considerarme capaz de abandonarlo en tales circunstancias. (59) Más chasquidos, y, después de una pausa, se oyó un grito lastimero de Warren:

--¡Esfúmate! ¡Por el amor de Dios, pon la losa y esfúmate, Carter!

Aquella jerga infantil que acababa de emplear mi horrorizado compañero me devolvió mis facultades. Tomé una determinación (60) y le grité:

--¡Warren, ánimo! ¡Voy para abajo! (61)

Pero, a este ofrecimiento, el tono de mi interlocutor cambió a un grito de total desesperación:

--¡No! ¡No puedes entenderlo! Es demasiado tarde... y la culpa es mía. Pon la losa y corre... ¡Ni tú ni nadie pueden hacer nada ya! (62)

El tono de su voz cambió de nuevo; había adquirido un matiz más suave, como de una desesperanzada resignación. Sin embargo, permanecía en él una tensa ansiedad por mí. (63)

--¡Rápido..., antes de que sea demasiado tarde!

Traté de no hacerle caso; intenté vencer la parálisis que me retenía y cumplir con mi palabra de correr en su ayuda, (64) pero lo que murmuró a continuación me encontró aún inerte, encadenado por mi absoluto horror.

--¡Carter..., apúrate! Es inútil..., debes irte..., mejor uno solo que los dos... la losa...

Una pausa, otro chasquido, y luego la débil voz de Warren:

--Ya casi ha terminado todo... No me hagas esto más difícil todavía... Cubre esa escalera maldita y salva tu vida... Estás perdiendo tiempo... Adiós, Carter..., nunca te volveré a ver. (65)

Aquí, el susurro de Warren se dilató en un grito; un grito que se fue convirtiendo gradualmente en un alarido preñado del horror de todos los tiempos...

--¡Malditas sean estas criaturas infernales..., son legiones! ¡Dios mío! ¡Esfúmate! ¡¡Vete!! ¡¡¡Vete!!!

Después, el silencio. No sé durante cuanto tiempo permanecí allí, estupefacto, murmurando, susurrando, gritando en el teléfono. Una y otra vez, por todos esos eones, susurré y murmuré, llamé, grité, chillé: (66)

--¡Warren! ¡Warren! Contéstame, ¿estás ahí?

Y entonces llegó hasta mí el mayor de todos los horrores, lo increíble, lo impensable y casi inmencionable. He dicho que me habían parecido eones el tiempo transcurrido desde que oyera por última vez la desgarrada advertencia de Warren, y que sólo mis propios gritos rompían ahora el terrible

silencio. Pero al cabo de un rato, sonó otro chasquido en el receptor, y agucé mis oídos para escuchar. Llamé de nuevo:

--¡Warren!, ¿estás ahí?

Y en respuesta, oí lo que ha provocado estas tinieblas en mi mente. (67)

No intentaré, caballeros, dar razón de aquella cosa -aquella voz-, ni me aventuraré a describirla con detalle, pues las primeras palabras me dejaron sin conocimiento y provocaron una laguna en mi memoria que duró hasta el momento en que desperté en el hospital. (68) ¿Diré que la voz era profunda, hueca, gelatinosa, lejana, ultraterrena, inhumana, espectral? ¿Qué debo decir? Esto fue el final de mi experiencia, y aquí termina mi relato. Oí la voz, y no supe más... La oí allí, sentado, petrificado en aquel desconocido cementerio de la hondonada, entre los escombros de las lápidas y tumbas desmoronadas, la vegetación putrefacta y los vapores corrompidos. Escuché claramente la voz que brotó de las recónditas profundidades de aquel abominable sepulcro abierto, mientras a mi alrededor miraba las sombras amorfas necrófagas, bajo una maldita luna menguante.

Y esto fue lo que dijo:

--¡Tonto, Warren ya está MUERTO! (69)

Notas

- (1) Se infiere que Harley Warren desapareció. Se infiere además que el narrador está siendo interrogado.
- (2) Se puede predecir que el personaje desaparecido murió.
- (3) Casi iniciando la narración se conoce la relación de los personajes.
- (4) Anuncia misterio, se puede predecir de qué va a tratar el cuento.
- (5) El lector se pregunta ¿por qué no recuerda? ¿qué le paso?
- (6) Reitera la palabra “terror” y da más pistas: “noche”.
- (7) Es probable que el lector infiera que algo terrible sucederá en un lugar inusual.
- (8) Se puede cuestionar, ¿para qué necesitan los instrumentos?
- (9) Se infiere un suceso impactante que el personaje está a punto de contar.
- (10) El narrador no se acuerda, se infiere un lapso de inconsciencia.
- (11) ¿A qué episodio se referirá?
- (12) Anuncia misterio.
- (13) Elemento irreal, traspasa las fronteras de lo humano.
- (14) Se puede predecir que se refiere a un ser que no es de este mundo, que
es indescriptible o tan terrible que no se atreve ni a nombrarlo.
- (15) Se confirma que el narrador y Warren tenían una estrecha amistad.
- (16-18) Puede predecirse que los personajes se han dedicado al estudio de
las ciencias ocultas o de algunos libros prohibidos.
- (19) El lector infiere que el personaje quizá presente ciertos rasgos de

- locura (ver puntos 5 y 9).
- (20) Ver puntos 16-18.
- (21,22) Warren es el personaje fuerte, el dominador.
- (23) Se infiere que el personaje dominador ya no está, al menos físicamente.
- (24) El personaje reconoce que hubo elementos sobrenaturales presentes en lo sucedido.
- (25) Revela la preocupación de Randolph por Warren.
- (26) Confirma los puntos 16-18 y 20
- (27) Confirma los puntos 21,22 donde Warren es el que ejerce una poderosa influencia en Randolph.
- (28- 30) Descripción de un ambiente tenebroso.
- (31-34) Escenario pavoroso.
- (35) Implica la lealtad que Randolph Carter le tenía a Warren al grado de acompañarlo a donde quiera que fuese.
- (36-41) Escenario y ambiente tétricos.
- (42) Refuerza el grado de cercanía entre Randolph y Warren.
- (43-48) Descripción del ambiente.
- (49) ¿Qué clase de trabajo tendrá que hacer?
- (50) Warren demuestra preocupación por su amigo y quiere protegerlo de Algo que él conoce.
- (51) Se advierte la fuerza de Warren.
- (52) Se infiere en este acto que Warren intuye un final poco afortunado.
- (53) Suspense.
- (54-58) ¿Qué estará viendo Warren?
- (59) El personaje siente temor mezclado con lo que el amigo pueda pensar de él si lo abandona. Confusión de emociones: amistad y miedo del

amigo.

(60,61) Gana la amistad.

(62) Warren se siente culpable y quiere salvar a su amigo.

(63,64) Preocupación mutua de ambos personajes.

(65) Confirmación de un final trágico.

(66) Mezcla de emociones: miedo, preocupación, temor, etc. por el amigo.

(67) ¿Qué habrá oído que parece dejarlo en estado de inconciencia?

(68) Se comprueba lo anterior.

(69) Respuesta a la predicción número dos y a la pregunta sesenta y siete.

III Relectura del cuento para determinar el tema

Una vez finalizada la lectura, el profesor promoverá la participación de los estudiantes para que determinen, el comportamiento de cada uno de los personajes, la relación que existe entre ellos, los alcances de la decisión tomada por Randolph Carter, y otros aspectos del cuento que se estén analizando durante la clase.

Terminada esta actividad, el maestro hará notar a los alumnos aquellas partes del texto que están enmarcadas y van a dar la pauta para inferir el tema del cuento, aplicando las estrategias de lectura antes mencionadas.

IV Elaboración de un escrito sobre lo leído

Una vez que se haya determinado el tema del cuento, el profesor guiará a los estudiantes para que escriban un cuento con el mismo tema del anterior, pero con otra historia, personajes, ambiente, etc.; tomando en cuenta el esquema de los textos narrativos, presentación de los personajes, el ambiente, desarrollo del relato, secuencia de las acciones y solución del problema.

El docente proporcionará, a los alumnos, algunas preguntas que les sirvan como guía para ayudarlos a la reconstrucción de significados.

1. ¿Dónde ocurre la historia?
2. ¿Cuál es el ambiente de la historia?
3. ¿Quiénes son los personajes?
4. ¿Qué pretendían hacer los personajes?

Las interpretaciones que surjan dependerán de los conocimientos previos de cada lector y de sus experiencias.

CONCLUSIÓN

La realización de este trabajo sobre comprensión lectora, me ha hecho reflexionar sobre los procedimientos empleados en mi labor educativa dentro del área de Lengua y comunicación, y ha despertado el interés por probar nuevas estrategias apoyadas en ideas de distintos investigadores.

Resultó muy provechoso estar en contacto con nuevas teorías, porque además de ser un proceso de actualización, enriquecieron mis conocimientos acerca del lenguaje, la literatura y, por lo tanto, de su enseñanza. También me he dado cuenta de la importancia que tiene emplear materiales adecuados que interesen al alumno, lecturas que puedan relacionar con sus experiencias, con su vida cotidiana o con otras lecturas que hayan realizado.

Por otro lado es necesario enseñar al alumno a interactuar con el texto, utilizando diversas estrategias que le ayuden a comprender con mayor facilidad lo que lee, para hacerse consciente de lo que entiende y de lo que no, y así pueda construir su propia interpretación y desarrollar sus habilidades comunicativas.

Leer es una actividad formativa e informativa que puede proporcionarle al alumno placer y entretenimiento, además de conocimientos e información. Comprender lo que lee, le permitirá al estudiante poseer mayor bagaje cultural, así como reconocer que la lectura es un poderoso instrumento que lo ayudará a trabajar y estudiar de forma eficiente en la escuela, haciéndolo un mejor ser humano.

La lectura de diferentes autores me ha motivado a continuar estudiando, investigando y experimentando con nuevos materiales didácticos que me permitan mejorar mi actividad docente.

Por último mis propuestas de modelos de lectura se basaron en la certeza de que los cambios actuales en la educación escolar no sólo necesitan que los

jóvenes lean de una manera específica, sino también leer una gran variedad de materiales, para así tener la posibilidad de conjuntar el acceso a la información, al conocimiento, a la cultura y al placer que la lectura proporciona. Y además, comprender lo que leen les permitirá interpretar eficazmente la realidad contenida en diferentes textos, dado que cada tipo de texto analiza una parte de la realidad: al acceder a estos análisis comprenderán diversas realidades.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMPUZANO, Sierra Claudia. *Historia de México. A la luz de los especiaistas* [2001]. 3ª ed., México, Esfinge, 2006.
- CARRASCO, Altamirano Alma. “La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, enero-abril del 2003: 129-142.
- CASSANY, Daniel, Marta LUNA y Gloria SANZ. *Enseñar lengua* [1994]. 8ª ed., Barcelona, Graó, 2002 (Serie didáctica de la lengua y de la literatura, 117).
- CERÓN, Aguilar Salvador. *Un Modelo Educativo para México*. México, Santillana, 1998.
- COLL, César *et al.* *El constructivismo en el aula*. [1993]. 14ª ed., Barcelona, Graó, 2004 (Biblioteca de aula, 111).
- COOPER, J. David. *Como mejorar la comprensión lectora* [1986]. 3ª ed., Madrid, Visor, 1999 (Col. Aprendizaje, LXXIII).
- LEÓN, A. José *et al.* *Procesamiento de inferencias según el tipo de texto*. <http://web.fuberlin.de/adiou/vazquez/LEON%20y%20ESCUADERO.pdt>, Madrid, 2006. 6p.
- LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosa con las palabras*. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol.1. 2ª ed., Barcelona, Paidós, 1999, (Papeles de pedagogía, 38).
- _____ (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*.1. Barcelona, ICE/Horsori, 1996.
- LOVECRAFT, Howard Phillips. “La decisión de Randolph Carter” en *Cuentos de terror. Antología de cuentos mínimos*. [1997]. 2ª ed., México, Alfaguara, 2000.

- MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México, Limusa, 2004.
- MARIA, Remarque Erich. *Tiempo para amar, tiempo para morir*. Barcelona, Plaza & Janes, 1974.
- PENNAC, Daniel. *Como una novela*. [1993]. 9ª ed., Barcelona, Anagrama, 2003 (Col. Argumentos, 137).
- POGGIOLI, Lisette. *Estrategias de adquisición de conocimiento*. <http://www.fpoLar.org.ve/poggili/poggio24.htm>: [consulta 21 marzo 2006] (Serie Enseñando a aprender) 5p
- RIVERA, Garza Cristina. “Fuera de lugar”, *Record*, 26 de febrero de 2006: 28 y 29.
- SÁNCHEZ, Miguel Emilio. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, Santillana / aula XXI, 1993.
- SMITH, Frank. *Para darle sentido a la lectura* [1990]. 3ª ed., Madrid, Visor, 2001 (Col. Aprendizaje, LXII).
- SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura* [1992]. 11ª ed., Barcelona, ICE / Graó, 2000 (Materiales para la innovación educativa, 5).