



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

**EL CUENTO LATINOAMERICANO DEL SIGLO XX  
COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA  
COMPRENSIÓN DE LECTURA**

**INFORME ACADÉMICO**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN ESTUDIOS  
LATINOAMERICANOS**

**PRESENTA:  
MARICRUZ VILCHIS HERNÁNDEZ**

**ASESOR:  
MTRO. ROBERTO MACHUCA BECERRA**



**MÉXICO, DISTRITO FEDERAL**

**2008**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

*A la mujer que siempre me brinda su apoyo incondicional, mi madre: Luz Hernández Cortés.*

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

<b>CAPÍTULO 1</b> CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL COLEGIO OVIEDO SCHÖNTHAL .....	1
1.1 Entorno al Colegio Oviedo Schönthal .....	1
1.2 El contexto familiar en la sección preparatoria del Colegio Oviedo Schönthal .....	4
1.3 Hábitos y comprensión de lectura en los alumnos del Colegio Oviedo Schönthal .....	10
<b>CAPÍTULO 2</b> EL CUENTO Y EL RELATO LATINOAMERICANOS Y LA FUNCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA .....	16
2.1 Hacia una selección de cuentos y relatos latinoamericanos .....	18
2.2 La lectura y sus condicionantes en el aprendizaje significativo .....	27
2.3 Las estrategias en la lectura: características e importancia .....	30
2.5 Los objetivos de la lectura .....	32
2.5 Clase modelo .....	34
<b>CAPÍTULO 3</b> ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA .....	36
3.1 Predecir, verificar, construir una interpretación .....	37
3.2 Clase modelo .....	38
<b>CAPÍTULO 4</b> ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA .....	40
4.1 Clase modelo .....	43
<b>CAPÍTULO 5</b> ESTRATEGIAS POSTERIORES A LA LECTURA .....	46
5.1 La idea principal .....	46
5.2 El resumen .....	51
5.3 Formulación y contestación de preguntas .....	54
5.4 Clase modelo .....	60
<b>CAPÍTULO 6</b> LA EVALUACIÓN LECTORA .....	67
6.1 Evaluación de los procesos metacognitivos .....	69

## CONCLUSIONES

## ANEXOS

## BIBLIOGRAFÍA

# INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la lectura es una actividad inherente al ser humano, requerimos de ella para cualquier acción de nuestra vida cotidiana, como por ejemplo saber en qué estación del metro nos encontramos; leer el sin fin de anuncios publicitarios a lo largo de una avenida o los que nos bombardean en la televisión. Cuando asistimos al cine consultamos la cartelera y si la película está en otro idioma entonces debemos leer los subtítulos en español; y qué decir de cuando estamos de compras en el supermercado y leemos las ofertas del día o mes. Incluso al comprar un aparato electrodoméstico leemos para conocer las características y las maravillas con las que cuenta. Conocer los términos de un contrato, ya sea de compra-venta o arrendamiento de un inmueble o un contrato laboral, requiere de una lectura concensuada. Podría seguir numerando un sin fin de ejemplos, pero mejor los invito a pensar en la importancia que tiene la lectura en nuestra vida diaria.

Desafortunadamente, la lectura no es una realidad cotidiana en México misma que se asocia a los procesos educativo, para quienes lo gobiernan, no designan recursos económicos suficientes para este sector. En consecuencia, hay un gran número de alfabetos disfuncionales, es decir, personas que leen pero no entienden ni comprenden una mínima parte del texto, y mucho menos el mensaje global del mismo. En el ámbito académico, a cada generación estudiantil crece cuantitativamente y, con ella, el problema de la incomprensión de mensajes que trae consigo consecuencias severas como la ignorancia, prejuicios y abusos políticos, económicos, sociales y culturales.

Esta situación ha estado presente en la mayoría de los países sobre todo en las últimas dos décadas y, ha sido uno de los asuntos tratados en el quinto Foro Mundial por la Educación de los Pueblos. El presidente de la Confederación de Educadores Americanos (CEA), el uruguayo Fernando Rodal, se manifestó a favor de que en los acuerdos de libre comercio establezcan los países latinoamericanos se regule la inversión de las empresas trasnacionales en la educación, con lo que favorecerá la enseñanza media superior y universitaria.<sup>1</sup>

Asimismo, informó que en América Latina hay 40 millones de personas analfabetas, lo que representa la misma cantidad de hace veinte años, aunque en menor proporción frente a la población total. Mencionó que existen 120 millones de analfabetas funcionales, es decir, que fueron a la escuela pero tienen dificultades para entender y comprender un texto, hacer operaciones matemáticas y explicar procesos históricos. También indicó que América Latina

---

<sup>1</sup> Claudia Herrera Beltrán, *Hay 40 millones de analfabetos en AL a causa del neoliberalismo*, Lunes 14 de marzo de 2005

tampoco ha alcanzado la meta de que los jóvenes de 15 años asistan a la escuela, debido a carencias económicas. Rodal insistió que es necesario tomar medidas para evitar que la mercantilización de la educación continúe, puesto que la enseñanza pública debe ser preservada como derecho y que, por tanto, no puede formar parte de los acuerdos de integración y de libre comercio.

Así, encontramos que las causas de esta alarmante situación son las precarias condiciones de vida material y educacional en que han vivido los países de América Latina y el Caribe, particularmente en las últimas décadas del neoliberalismo triunfante, con todas sus implicaciones. La deserción de las aulas, por ejemplo, es ocasionada por la incorporación de los escolares al mercado laboral, porque o bien los padres han sido despedidos o no les alcanza con lo que ganan para mantener a la familia, situación cada vez más frecuente en estos países. La institución escolar también ha sufrido un abandono considerable que se refleja en la penosa situación laboral y salarial de los maestros. Desde la década de los 90 se ha producido un auge en los movimientos magisteriales contra la privatización de la educación, por la defensa del humanismo en los programas de estudio y, obviamente, por mejores salarios. Este cuadro forma parte de la injusta y desigual distribución de los recursos en el mundo actual, donde de 6 mil millones de habitantes del planeta, mil de ellos ubicados en los países desarrollados, se reparten 80 por ciento de la riqueza creada.

A contracorriente de la situación educativa, el presupuesto militar de países desarrollados asciende a 600 mil millones de dólares anuales y su gasto en subsidios a sus agricultores llega a la mitad de esa cifra. América Latina ha pagado siete veces su deuda externa de 1982 y hoy debe tanto como entonces. De modo que no debe sorprender que uno de cada dos latinoamericanos sea pobre, aunque en Centroamérica la situación es peor. Ante este panorama desolador, como en el caso mexicano de la posrevolución, o en el cubano después de 1959, Venezuela replantea el tema de la alfabetización con el aumento sucesivo del presupuesto educacional que ha permitido la creación de miles de nuevas aulas desde el nivel de primaria hasta el nivel superior y, en general ubica a la lectura como un bien esencial mediante la Misión Robinson en la cual la cultura lectora está en el debate y en el centro de algunas políticas públicas, ya que quien puede leer los códigos de escritura puede leer y actuar sobre la realidad en su beneficio.

Por lo tanto, dentro de una estructura de poder, dominación y explotación, también establecida en los ámbitos culturales y en su codificación textual, la lectura juega un papel muy importante en nuestra sociedad actual, por lo que es más relevante la comprensión de lectura; es

decir, la interpretación de textos escritos de diversos tipos, cuyas intenciones y objetivos son distintos. Ésta constituye una forma decisiva en la autonomía de las personas, ya que la lectura es un instrumento necesario para manejarse con cierta garantía en una sociedad letrada.

Analizar el tema de la enseñanza de la lectura no es nuevo en la carrera de Estudios Latinoamericanos (ni en otras licenciaturas); sin embargo, estos trabajos académicos de experiencia docente se han enfocado en alumnos de nivel secundaria. En el Colegio de Estudios Latinoamericanos hay dos casos. El primero es de Reyna Méndez Reyes, quien en su trabajo *La enseñanza del español a nivel medio desde la perspectiva de un latinoamericanista*, del año 2001, explica su experiencia en la enseñanza de español en la secundaria, con el objetivo principal de planear las clases en el aula destacando los lineamientos que establece la Secretaría de Educación Pública, y teniendo como marco la comparación entre los programas de secundaria de los años 1975 y 1993. Asimismo, hace todo un estudio sociológico de la población escolar e institucional del lugar en que laboró.

El segundo caso corresponde a Jorge Emiliano Barrios López con *Las trincheras de la literatura en las batallas de la lectura: elementos para la reflexión sobre la enseñanza de la lectura y la literatura en la educación media básica*, quien se centró en la revaloración del papel de la lectura en el aula para lograr que los alumnos se acercaran a ésta y adquirieran el hábito literario. También hace un análisis con base en su experiencia y contexto sociocultural propio de la institución contraponiendo el enfoque pedagógico que establece la Secretaría de Educación Pública (en cuanto al temario y bibliografía) con las estrategias y sugerencias que llevó a cabo durante su labor como docente.

A diferencia de los trabajos referidos y de otros informes, mis intereses se centraron en la educación media superior y, sobre todo, en generar el gusto y placer de la lectura de cuentos de escritores latinoamericanos para formar, poco a poco, lectores autónomos y críticos. Es importante aclarar que este informe académico no se especializa en pedagogía, ni en letras, más bien es un trabajo interdisciplinario en el que me apoyo de conocimientos literarios y sociológicos adquiridos como alumna del Colegio de Estudios Latinoamericanos. Literario porque para ello requerí del conocimientos de la narrativa latinoamericana especialmente del cuento y el relato, específicamente con fines didácticos como un primer acercamiento hacia la lectura; sociológico porque me apoyé en la observación y el análisis de la población estudiantil para obtener datos más certeros sobre el problema del gusto por la lectura y sus consecuencias, y por último también implicó conocimientos pedagógicos adquiridos durante mi experiencia docente, aspecto que representa la praxis de las estrategias didácticas en el aula.

En diez años de experiencia laboral docente, a nivel medio superior, me he enfrentado al gran problema de la falta de estrategias de comprensión lectora de los alumnos, situación de la cual no son conscientes, pero que de manera intuitiva tratan de compensar con un aprendizaje mecanizado: sólo se dedican a repetir la información de los libros para acreditar la materia y utilizan la memoria de corto plazo. Por ello, es comprensible que después de aprobar, automáticamente olviden lo memorizado e incomprensido. Ellos van acreditando las materias y esa laguna de dudas va creciendo. Pero también están los alumnos a los que ni el aprendizaje mecanizado les ayuda, desarrollan una animadversión a todo lo que implique estudiar y al final optan por desertar.

En los primeros años de mi experiencia no sabía a qué se debía. Es cierto que son muchos los factores que influyen en el contexto educativo, pero con el tiempo me di cuenta de que la mayoría de los alumnos no sabía leer y lo poco que leían no lo comprendían. En consecuencia, presentaban un alto índice de reprobación y desmotivación académica.

En el caso del Colegio Oviedo Schönthal, donde laboro desde hace seis años, parte del problema es la falta de cultura lectora. Por ello, la pedagoga Isabel Ávila y yo llegamos a la conclusión de que era necesario proponer una solución. De ahí nació la idea de hacer una Antología de cuentos y relatos Latinoamericanos con actividades didácticas para los alumnos de cuarto año de preparatoria, en la que yo me encargaría de hacer la selección de los cuentos, así como las actividades didácticas, tomando como base metodológica el constructivismo.

La propuesta se llevaría a cabo en el ciclo escolar 2007-2008, únicamente con los grupos de cuarto año de preparatoria. Si hay resultados óptimos, el siguiente paso sería aplicarlo a los tres grados de preparatoria, por supuesto con actividades pensadas y revisadas detenidamente, de acuerdo con el nivel de madurez cognitiva de los estudiantes.

El proyecto se basa en cuentos y relatos latinoamericanos por tres motivos. En primer lugar, mi perfil profesional es latinoamericanista y por ello tengo más conocimiento sobre el tema. En segundo lugar, porque creo que es una propuesta interesante, ante el hecho de que la mayoría de los libros de texto dan mayor peso a autores europeos o estadounidenses en sus propuestas de actividades lectoras y, por ende, los alumnos carecen de conocimiento sobre la realidad latinoamericana y sus escritores. En tercer lugar, para contribuir a ampliar el conocimiento general de los educandos en cuanto a la identidad y sincretismo culturales que nos hace diferentes de otras culturas occidentales. De esa manera lograría que los alumnos se identificaran con los cuentos para generar un aprendizaje significativo.

Es importante mencionar que mi selección de cuentos y relatos latinoamericanos abarca autores del siglo XX hasta la época actual, no por considerar que tengan mayor calidad que los

de siglos anteriores, sino porque el material es basto y consideré pertinente acercarme a los alumnos con lecturas más próximas a su realidad e identidad. Así, me incliné por una estructura narrativa con la que ya están familiarizados y, sobre todo, porque aborda temas de su interés como suspenso, sexualidad, amor e infidelidad, policiaco, ciencia ficción, aventuras de adolescentes, etc. Ello los motivará a disfrutar la lectura desde una perspectiva distinta y a encontrar la parte placentera de la misma.

Durante la realización de este proyecto seleccioné cuentos con diverso contenido, basándome en el cuestionamiento de métodos o enfoques e intercambiando experiencias con otros docentes que imparten la materia de literatura para conocer las estrategias que aplican en el aula con el fin de despertar el interés por la lectura. También me di a la tarea exhaustiva de reunir, revisar y consultar antologías de cuentos latinoamericanos que trataran algún tema de interés para los alumnos.

De ahí que el objetivo general de este informe sea proponer estrategias didácticas, como por ejemplo explorar el conocimiento que tienen los alumnos sobre un tema en específico antes de iniciar la lectura, para lograr una mayor comprensión lectora de cuentos y relatos latinoamericanos, las cuales serán asimiladas por los alumnos de manera progresiva como herramientas lectoras de diversos textos narrativos. Esas estrategias les ayudarán a ser lectores más críticos y autónomos; aprenderán a valorar la lectura como una puerta abierta al conocimiento y enriquecimiento de la diversidad cultural de América Latina, también a comprender y conocer las distintas formas de exponer la sensibilidad imaginativa y expresión de la realidad de algunos autores. Y, a largo plazo, promoverá una lectura por placer. Por consiguiente, tomo como base el constructivismo para proponer actividades didácticas que facilitan la comprensión de lectura mediante cuentos y relatos latinoamericanos.

El informe se divide en seis capítulos y, al final de cada uno relato la praxis en una clase modelo, en la que analizó los resultados de cada etapa en la comprensión de lectura. En el primero, hago un análisis del contexto sociocultural de la población del Colegio Oviedo Schönthal, desde sus inicios como una institución perteneciente a la Congregación de las Hermanas Oblatas, hasta su constitución como actualmente se conoce. Igualmente, informo sobre los hábitos lectores de los adolescentes y sus padres, basándome en una prueba aplicada en marzo de 2006.

En el segundo, analizo la propuesta teórica constructivista para mejorar los hábitos lectores en los alumnos: qué significa leer, qué implica el proceso de comprensión de lectura. Después, analizo las estrategias didácticas de comprensión de lectura que el maestro debe

considerar antes de impartir sus clases: 1) definir qué estrategias va a enseñar; 2) el planteamiento de los objetivos de la lectura y cómo hacer un objetivo.

En el tercero, presento las estrategias que el modelo constructivista propone, previas a la lectura (predecir, verificar y construir una interpretación del texto), así como los resultados que obtuve en una clase modelo. En el cuarto capítulo, menciono las estrategias didácticas a seguir, durante la lectura (predecir, verificar, plantearse preguntas sobre lo leído así como poner atención en las respuestas de los alumnos para aclarar dudas y por último resumir las ideas del texto), y nuevamente presento los resultados. Y en el quinto, expongo los resultados que obtuve al seguir las estrategias posteriores a la lectura (idea principal, tema, resumen, formulación y contestación de preguntas en torno a lo leído).

Finalmente, en el sexto capítulo analizo la evaluación y valoración de los beneficios obtenidos en la enseñanza/aprendizaje de la comprensión lectora, así como la autocrítica de los propios conocimientos de los alumnos para ser lectores críticos, autónomos y responsables de su propio aprendizaje.

Todo ello, con el fin de construir, en términos generales, el perfil de los alumnos que forman parte de este colegio, comprender mejor el problema antedicho y ofrecer una solución. Desde mi punto de vista, dicha solución se encuentra en la aplicación del modelo constructivista en la enseñanza/aprendizaje de los alumnos del Colegio Oviedo Schönthal, apoyada en el cuento y el relato latinoamericano del siglo XX, del cual haré una reseña.

## CAPÍTULO I

### Contexto sociocultural del Colegio Oviedo Schönthal

#### 1.1 Entorno al Colegio Oviedo Schönthal

Es lunes, inicio de semana, 7:15 a.m. Camino a lo largo del pasillo de la preparatoria hacia la sala de profesores. En el trayecto encuentro a varios alumnos sentados en las bancas que hay sobre el pasillo de la escuela. Algunos están casi acostados en el suelo, adormilados esperando el toque del timbre que indicará las 7:30 a.m. En ese recorrido escucho los saludos de varios alumnos “Hola Vilchis”, mismo que respondo con un “Hola Rodrigo, Bere, Karla y demás latosos... buenos días”. Hay otros que dicen “ay... ya llegaste Vilchis, hoy no quiero trabajar... mejor que te parece si entre todos los del grupo juntamos dinero, te lo damos y te tomas el día libre”. Yo contesto con una simple sonrisa y les digo: “si me compras un carro del año y me pensionas laboralmente sí, de otra manera no” dando fin a esa conversación con las carcajadas de los alumnos y la mía.

Continuo caminando y me aborda otro alumno, se llama Roberto y, siempre vive angustiado por las tareas y trabajos de todas las materias, y que su meta es estudiar la Universidad en Estados Unidos y obtener buenas calificaciones. Por supuesto que es uno de los pocos alumnos que trabaja, pero lo más importante es que es un adolescente como sus demás compañeros, juega, platica, se enoja, a veces no quiere trabajar y por cierto es muy escandaloso.

— “Oye Vilchis, ¿hoy vamos a ocupar las copias de la lectura?”

— “Sí, acuérdate que las dejé con una semana de anticipación.

— Aquí empieza la labor de convencimiento del alumno- “pero, Vilchis por qué no me acordaste ayer, no las saqué y ahora con qué voy a trabajar, mira qué te parece si nos cambias la actividad y mañana las traigo, ¿si?, ¿si?, ¿si?, –en ese momento me toca el hombro derecho-“ ándale por favor Vilchis, Vilchis, no seas mala onda”, y contesto “cálmate Roberto no pasa nada, simplemente si no las traes trabajas con alguno de tus compañeros o compañeras, sencillamente vas al otro grupo de cuarto y pides el material prestado a uno de tus amigos y asunto arreglado”. En ese momento cambia su semblante de preocupación a una sonrisa y contesta: “pues sí verdad, además aquí sacan copias, las pido, le saco copias y ya tengo las mías” y contesto: “pues sí, como ves tiene solución, no hay porque angustiarse”; Roberto, a manera de despido y de burla dice: “gracias...por cierto sí piensas Vilchis” simplemente me río y continúo mi camino.

Llego a la sala de profesores y encuentro a algunos de ellos en plena plática sobre los alumnos y el eterno tema de “los alumnos no quieren trabajar”; “sí, no quieren hacer nada, hasta pensar les cuesta trabajo, todo lo quieren fácil”. Tal pareciera que son los minutos de las quejas. Otra dice:

— “sí, ayer los lleve a la biblioteca para que buscaran información del tema que vamos a desarrollar hoy, les dije: ‘forman equipos y van a buscar tal tema en los libros que hay en la biblioteca, después de un rato nos instalamos en ella y me dicen algunos alumnos: ‘maestra en qué libros buscamos’ y les digo: ‘en qué materia estamos’ y uno de ellos contesta: ‘a pues sí’ continua la profesora: ‘y después un equipo se acerca y uno de ellos con el libro en las manos, me dice: ‘aquí está el libro, ahora qué hacemos’. La profesora levanta su tono de voz y nos dice ‘en ese momento sentí mucho coraje y les contesté de manera irónica: en los libros hay una parte que se llama índice búscalo y ahí vas a encontrar el tema, ya... o quieren que haga el trabajo por ustedes ¡Es el colmo que no sepan o no quieran buscar información en un libro! ¡Ni la curiosidad de revisar un índice!’ En ese momento todos los profesores presentes hicimos una expresión de asombro, se escucha el timbre para iniciar clases y automáticamente, cada uno toma sus listas de asistencia y material a utilizar en la asignatura que imparten y nos deseamos suerte para ese día, como inicio de semana.

En esa ocasión me quedé más preocupada de lo normal y pensé: “pero nosotros como docentes, ¿qué hacemos para aminorar las deficiencias de los alumnos?, ¿hasta dónde nos involucramos con la enseñanza-aprendizaje de ellos?, ¿estaremos haciendo bien nuestro trabajo?, ¿qué herramientas les hemos dado, hasta el momento, para resolver sus problemas académicos o simplemente nos dedicamos a criticarlos destructivamente?”.

Entré al salón de clases, pasé asistencia, inmediatamente pedí a los alumnos que sacaran sus copias, porque ese día tenía programado hacer una lectura y con base en ella desarrollar el tema. Observé que la expresión de los alumnos mostraba fastidio y poca motivación. Eso me angustió y les pregunté: “¿por qué esa cara?” y varios contestaron: “es que no queremos leer” otro alumno dice: “sí Vilchis, para qué leemos si es bien aburrido”, Se escucha otra voz de mujer diciendo: “además, siempre es lo mismo desde que voy en la primaria, hacer un resumen o contestar preguntas”; en ese momento les dije: “ y ¿por qué nunca me lo habían dicho? Un alumno contesta: “ay Vilchis... pues porque nunca nos habías preguntado” pensé: “sí es cierto nunca lo hice, qué gran error”. Contesté: “bueno, bueno, perdón, ahora vamos a leer sin que haya preguntas ni resumen ni nada de esas cosas que a ustedes los tiene aburridos, ¿qué les parece?, sentí muy feo ver que su actitud fue de resignación mas no de gusto; varios contestaron: “bueno”.

Iniciamos la lectura. Yo leí en voz alta, después varios alumnos se turnaron para hacer lo mismo, hasta que terminamos el texto. Los invité a platicar sobre el mismo pero, sólo dos levantaron la mano para participar, cada uno dijo lo que había entendido de la lectura y los demás como si

quisieran ser el “hombre invisible”, con la mirada hacia el suelo e incluso había quienes querían ser “pulgarcito”, lo más chiquitos posible, para no ser vistos y mucho menos ser interrogados. Para cambiar el clima de tensión les dije: “¿por qué no quieren participar?, ¿no les gustó la lectura?, ¿la comprendieron? O ¿qué pasa? Platiquemos”. Varios de ellos dijeron que no habían entendido nada, otros que sólo algunas partes porque había palabras que no entendían y, por último otros no estaban concentrados en la lectura.

Unos minutos más tarde se escuchó el timbre, señal de que había terminado la clase, me despedí del grupo con un: “hasta mañana” y ellos respondieron la despedida. Inmediatamente me fui a la sala de profesores, porque tenía dos horas libres, es decir sin clase. Camino a la sala pasé por el cubículo de la pedagoga de sección preparatoria: Isabel Ávila y empezamos a platicar de diversos temas hasta que, sin querer, salió el tema de la lectura. Ahí le externé mi preocupación del bajo nivel lector, desinterés y desmotivación en los alumnos. En ese momento se me ocurrió proponer cuentos para motivarlos y enseñarles estrategias para la comprensión de lectura, a ella le pareció buena la idea y me dijo que tendría su apoyo en lo que necesitara. Así concluimos nuestra plática, y yo me sentí motivada, porque estaba proponiendo una solución a un problema académico en toda la sección preparatoria.

En marzo me informó Isabel Ávila que estaba pensando proponer a la directora de la sección secundaria, Ruth Mendoza, una antología de cuentos para los alumnos de primer grado de esa sección y después aplicarla en preparatoria: “¿qué te parece si la haces tú junto con la profesora del primer grado? Ojalá se pudiera aplicar para el próximo ciclo escolar”. Acepté la propuesta. Después me presentaron con la profesora Edith, con quien trabajé desde mayo y en las vacaciones del ciclo escolar 2006-2007. Ambas trabajamos muy bien, hubo mucha empatía pero no logramos concluir la antología como nosotras queríamos, porque en junio la directora de sección secundaria había cambiado de opinión y ya se había comprometido con la editorial Santillana. La verdad esto nos desanimó mucho pero tanto Isabel, Edith y yo decidimos seguir con un trabajo a mediano plazo. Luego, en julio, la directora nos informó que sería mejor que continuáramos con la propuesta, a un mes de iniciar el ciclo escolar. En esos momentos, tanto Edith como yo teníamos que asistir a cursos de actualización docente y, por lo tanto, no contábamos con suficiente tiempo para organizar la antología. Acordamos no presionarnos y hacer lo que estaba a nuestro alcance.

Se inició el ciclo escolar y nosotras no habíamos concluido, por falta de tiempo y porque los horarios de ambas no concordaban del todo. El proyecto se complicó más porque nuestros horarios laborales no coincidían y Edith ya se había comprometido en otra institución. La brecha del horario laboral de ambas se hacía más grande y terminamos por decir: “después terminamos la antología”.

A causa de esta circunstancia tan desfavorable, decidí continuar sola con el proyecto, aplicarlo sólo en preparatoria, y usarlo como proyecto para titularme por medio del informe académico. Días posteriores le informe a Isabel la decisión que había tomado y ella, una vez más, me apoyó. Así nació el proyecto de estrategias didácticas para la comprensión de lectura que se aplicaría en el Colegio Oviedo Schönthal.

El Colegio Oviedo Schönthal es una institución educativa privada al sur del Distrito Federal. Fue fundada por la congregación de las Hermanas Oblatas del Santísimo Redentor en 1922. En un principio, tuvo como objetivo ayudar a la mujer desvalida, contribuir en la formación de los niños y niñas, y para el bienestar de la sociedad. En el año de 1967 se crea la primaria, el kinder e internado para mujeres, de esta manera contribuirían en la formación educativa de alumnos, alumnas e internas.

En aquellos años, la profesora Claudia Álvarez Sastre fue la primera directora de las secciones primaria y kinder (1967-1983). La población estudiantil que comenzó a asistir pertenecía a las colonias y barrios de los alrededores: La Joya, Tlalpan, Villa Coapa, San Pedro Mártir y Ajusco, entre otras. Años más tarde, comenzaron a llegar alumnos de colonias más distantes, lo que provocó el crecimiento del plantel y en 1995 se creó la sección secundaria, y un año más tarde, en 1996, se integró la sección preparatoria a esta comunidad.

La sección preparatoria cuenta con un plan de estudios incorporado a la UNAM, tiene como base la actualización académica de 1996, misma que incluye varias actividades de desarrollo como teatro, educación física y prácticas escolares, entre otras.

Es importante aclarar que en la actualidad la institución ya no continúa con los objetivos planteados por las Hermanas Oblatas, su función es meramente educativa y el nombre lo conserva en honor a la Madre Antonia Oviedo Schönthal.

## **I.2 El contexto familiar en la sección preparatoria del Colegio Oviedo Schönthal**

La experiencia laboral como docente me ha enseñado que primero tenemos, o mejor dicho “debemos” conocer las características psicosociológicas del alumnado con los que convivimos en nuestros días laborales. Creo que tenemos la obligación moral de conocer la etapa de desarrollo físico, psicológico y cognitivo para saber de donde partiremos para impartir nuestras clases, por ética profesional y por respeto a nuestros educandos. Me parece que muchos ignoramos la importancia de esto y es entonces cuando tenemos problemas a nivel grupal, en el control del grupo, en las actividades académicas en el aula, la comunicación y empatía con los alumnos y alumnas, así como en la planeación y programación de la materia. Esto nos genera resultados desfavorables porque hay un

desconocimiento de esos elementos que forman parte de un ambiente óptimo para la enseñanza-aprendizaje del docente, alumnos y alumnas.

Desde este punto de vista, expondré, *grosso modo*, qué es la adolescencia para tener las herramientas suficientes y tratar de conocer su estado anímico y gustos, preocupaciones e intereses propios, así como el desarrollo cognitivo de su edad, elementos que sirven para comprender el rechazo o el gusto por la lectura y para descubrir los posibles temas que los enamorarán de la lectura.

Por adolescencia solemos entender como una etapa que se extiende desde los 12-13 años hasta aproximadamente el final de la segunda década de la vida. Se trata “de una etapa de transición en la que ya no se es niño, pero en la que aún no se tiene el *estatus* de adulto”,<sup>1</sup> otro autor, Ericsson la denominó “una moratoria social”<sup>2</sup> en algunos casos puede ir temporalmente más allá: Peter Blos habla de “adolescencia prolongada”.<sup>3</sup>

A esta transición precede la pubertad, caracterizada por un conjunto de cambios físicos que, a lo largo de la segunda década de la vida, transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto con capacidad para la reproducción. La pubertad es un fenómeno universal para todos los miembros de nuestra especie, como hecho biológico que es y como el momento de la mayor importancia en nuestro calendario madurativo común. Ambas afectan constantemente el estado anímico de los chicos y chicas que viven esta etapa.

Asimismo, la adolescencia es un período psicológico que se prolonga varios años más y que se caracteriza por la transición a la adultez. Se trata de un hecho psicosociológico no necesariamente universal y que no corresponde en todas las culturas al patrón de características que adopta. En suma un proceso históricamente determinado y socialmente constituido a partir de elementos biológicos y psicológicos que a lo largo de nuestro siglo se ha ido configurando.

La adolescencia, tal y como nosotros la conocemos en Occidente desde principios del siglo XXI es, hasta cierto punto, un producto del siglo XX. Muchos chicos y chicas *occidentales* a los que consideramos adolescentes pueden caracterizarse por estar aún en el sistema escolar, en algún otro contexto de aprendizaje profesional o en la búsqueda de un empleo estable; todavía dependen de sus padres y viven con ellos; por eso Erikson la denominó “una moratoria social”.

También es propio del adolescente pasar la “transición de apego”, en gran parte, de un patrón de vínculos, valores y organización vital centrado en la familia, a un sistema de apego que se diversifica y autonomiza centrado en el grupo de iguales, y a un sistema de apego centrado, en una persona del otro sexo que los hace sentirse miembros de una “cultura de edad” (la cultura adolescente). Esta se caracteriza por tener sus propias modas y hábitos, su propio estilo de vida, sus

---

<sup>1</sup> Jesús Palacios y Alfredo Oliva, “La adolescencia y su significado evolutivo” en *Desarrollo psicológico y educación II*, C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), Madrid, Alianza, p.434.

<sup>2</sup> *Ibi dem.* p. 453

propios valores; preocupaciones e inquietudes que no son las de la infancia, pero que todavía no coinciden con las de los adultos, que viven en un mundo de sentimientos y emociones ambivalentes y contradictorios. Estos cambios se presentan de manera radical: algunas veces se sienten irritados, otras melancólicos, en otras excesivamente alegres y otras tristes, incapaces de controlar sus impulsos y mucho menos de concienciar.

Indudablemente los diferentes contextos sociales en los que convive el adolescente tienen una gran influencia para su desarrollo, a saber, la familia, escuela y amigos. Parece que la pubertad coincide con el momento de mayor conflictividad interna, el número de conflictos entre padres e hijos tiende a disminuir, pero al mismo tiempo que aumenta la intensidad afectiva con la que el adolescente experimenta estos problemas.

Como ha señalado Alfredo Oliva "... los conflictos producidos suelen relacionarse con aspectos de la vida cotidiana tales como las tareas de casa, las amistades, la forma de vestir o la hora de volver a casa".<sup>4</sup> Los conflictos suelen originarse porque mientras los adolescentes consideran estos asuntos como aspectos de su vida privada, entonces, sus padres aún se consideran con el derecho a establecer reglas al respecto.

Por lo tanto, con base en el esbozo general de la adolescencia, puedo deducir que a los alumnos podría interesarles leer algunos cuentos que versen sobre: amistad, amor, asuntos familiares, sexualidad, valores y asuntos escolares; temas con los que se sentirían identificados porque están más próximos a su realidad. Probablemente de esa manera podría empezar a motivarlos para acercarse a la lectura.

Con todo, un aspecto de gran relevancia en la actitud y hábito de lectura en los adolescentes es la relación de los padres de familia con sus hijos. Cabe aclarar que esta información es producto de cinco años de experiencia docente en dicha institución.

Los padres de familia del Colegio Oviedo Schönthal pertenecen a una clase social media en la que ambos laboran ya sea como comerciantes, dueños de su propio negocio, profesionistas con nivel licenciatura que laboran en dependencias de Gobierno del Distrito Federal o en empresas privadas. El Colegio Oviedo Schönthal se ajusta a sus necesidades porque:

1. tiene una cuota mensual con una beca de 50% de descuento;
2. hay uniforme escolar;
3. el horario de clases es de 7:00 a.m. a 3:00 p.m., lo que permite, si no a ambos padres, por lo menos a uno, laborar en turno matutino;
4. existe un control absoluto de la asistencia a clases, y en caso de inasistencia, la institución se comunica con los padres de familia para saber el motivo; así el alumno

---

<sup>4</sup> Oliva, Alfredo, *op. cit. supra*, nota 1, p. 497.

no se encuentra expuesto a “malas influencias” que se encuentran en las instituciones públicas y lo desvíen del “ buen camino”;

5. la entrada y salida de clases está estrictamente supervisada y controlada tanto por la Institución como por los padres de familia;
6. hay un servicio psicológico al que el alumno podrá recurrir en cualquier momento y podrá ser canalizado a una institución especializada en caso necesario;
7. tienen asistencia de tutorías. Se asigna a un profesor como asesor del grupo y ella o él, tratará de dar un apoyo a los alumnos en rubros como calificaciones, conducta, problemas familiares, problemas emocionales y conflictos grupales durante todo el ciclo escolar.
8. hay firma de boletas cada bimestre;
9. en caso de una salida organizada por la institución a algún Estado de la República Mexicana, cuentan con la garantía de que su hijo será bien cuidado, ya que la planta docente se encargará de supervisar la conducta del alumnado, (prohibición de alcohol, drogas o cualquier otra conducta que se considere inapropiada).

Todos estos servicios forman parte del Colegio Oviedo Schönthal, y son primordiales para los padres de familia que inscriben a sus hijos en esta institución.

Mediante la convivencia diaria, experiencia y conocimiento sabemos que la relación de los padres de familia influye sustancialmente en el adolescente, tanto en su autoestima, como en su personalidad e identidad social. Alfredo Oliva menciona “cuatro estilos educativos paternos”<sup>5</sup> que de manera muy general se ajustan con el del perfil Colegio Oviedo, a saber: democráticos, autoritario, permisivo e indiferente. Los porcentajes y clasificación que a continuación presento simplemente son un estimado tomado de un estudio realizado a los estudiantes, mismo que se detalla más adelante y, también tomé como base el tiempo que llevo laborando en el Colegio, y me sirvió para ayudar a conocer el perfil de manera muy general.

a) En el *estilo democrático*, los padres combinan, en la relación con sus hijos, la comunicación y el afecto con el control no coercitivo de la conducta responsable. Son quienes más favorecen la adaptación de sus hijos, la confianza en ellos mismos, lo cual derivará en un desarrollo más favorable, una mejor actitud, rendimiento académico y menos problemas de conducta.

Este tipo de relación se ve reflejada tanto con la actitud de los padres de familia como en la de los propios adolescentes. En este colegio, de acuerdo con mi experiencia, el porcentaje de padres democráticos es sólo de 10 % aproximadamente. Algunos alumnos, que corresponden a este perfil, me han comentado que sus padres les leían cuentos desde pequeños, actividad que les resultaba

---

<sup>5</sup>Oliva, Alfredo, *op. cit. supra, nota 1*, p. 501.

satisfactoria pues al recordarla sus expresiones faciales y corporales indican recuerdos muy gratos, también me explicaron que en ocasiones, esa lectura era buen pretexto para mantener una buena comunicación con sus padres y platicar de algo que les sucedía en la escuela con sus compañeros o incluso tenían toda la libertad de preguntar lo que no entendían y siempre que terminaban la lectura sus padres se mostraban muy afectivos con ellos. En consecuencia, a los alumnos les gusta leer y ahora, en su adolescencia cada vez que tienen oportunidad de platicar con sus padres, hablan sobre algún libro o incluso les sugieren lecturas. Les complace leer porque dicen que “así conoces más cosas”.

b) En el *autoritario*, los padres se comportan de forma fría y son excesivamente controladores, sus hijos se muestran obedientes y conformistas a corto plazo, pero a largo plazo, sobre todo cuando la disciplina es muy severa, tienden a rebelarse y a buscar amigos con los que tengan la oportunidad de sostener interacciones de carácter más igualitario. También es frecuente que desarrollen una baja autoestima y, como consecuencia, poca confianza en sí mismos, síntomas depresivos y una actitud hostil y de rechazo hacia sus padres.

En el Colegio Oviedo Schonthal existe un alto porcentaje de padres de familia que concuerdan con ese tipo de relación, aproximadamente 50%. Los mismos servicios que presta la preparatoria, mencionados en párrafos anteriores, indican que la mayoría de sus hijos no cuenta con criterio propio y es excesivamente dependiente de la imposición de la disciplina. No hay ninguna motivación, simplemente se dedican a exigir buenas calificaciones a sus hijos, no entablan una conversación grata sobre los libros y les dicen que deben leer para ser cultos. Por lo tanto, los alumnos consideran que la lectura, como la escuela en general, es una obligación; “sólo les interesan los números”. Estos educandos son los que se conoce como los “matados”, dedican muchas horas a las tareas y trabajos y cuando presentan exámenes de las materias, se angustian demasiado. En muchas ocasiones olvidan la información porque sólo la memorizan; cuando leen en voz alta no se concentran, se sienten inseguros de sí mismos. Por lo tanto, no hay comprensión lectora, se sienten observados y acosados por el fantasma represor del padre o la madre.

c) En *el permisivo*, los padres tienen poco control de la conducta de sus hijos, a pesar de mostrar una relación cálida y afectuosa con ellos. El 20% de los alumnos del Colegio Oviedo Schonthal no se esfuerza en estudiar, tienen problemas de conducta, confianza en sí mismo, de alcoholismo.

Es importante aclarar que, hasta el momento, no se ha detectado un problema de drogadicción. En alcoholismo los alumnos de 5º y 6º año de preparatoria representan un grado más elevado en comparación con los de 4º año, pero no es considerado como grave, aunque la mayoría de estos casos cuenta con el conocimiento y aprobación de los padres.

En lo que respecta a la conducta. Dichos problemas repercuten en el comportamiento escolar, tanto para el docente como para el administrativo. Sin embargo, se logran resultados óptimos al aplicar estrategias dentro de la preparatoria; pero, contradictoriamente los padres no logran obtener buenos resultados en el seno familiar, motivo por el que optan por el apoyo psicológico que ofrece la institución.

La lectura y el estudio, en general, no les interesan ni les preocupa; son alumnos que pocas veces logran concentrarse en la lectura o terminar alguna actividad escolar. El gran problema con ellos es la falta de metas y proyecto de vida que los mismos padres no les han sabido inculcar. A pesar de ello, algunos alumnos se han acercado a platicar conmigo y me han dicho que se sienten desorientados.

d) *El indiferente.* En éste, los padres muestran un déficit de control y afecto en el contexto familiar.

Estos padres de familia representan 20%. Creen que por sus múltiples ocupaciones es conveniente depositar a sus hijos en instituciones que resarcirán todas las carencias académicas y afectivas. Delegan responsabilidades porque ellos no tienen el tiempo ni intención de atender a sus hijos. Les adjudican la maduración psicológica de un adulto, los obligan a hacerse responsables de sus propias vidas. Únicamente cumplen con su función de proveedores. Los hijos de este tipo de padres me preocupa porque se sienten abandonados y siempre están buscando llamar la atención con sus actitudes rebeldes, lo cual deriva en un alto índice de reprobación. Hubo ocasiones en que la institución se ha visto obligada a tomar medidas más severas para que el padre o madre asista al plantel para entregar la boleta de calificaciones y para informarle sobre la situación académica y psicológica de su hijo.

Se puede decir que están ocupados gran parte del tiempo en otras labores y no consideran la lectura como parte integral de una mejor relación y comunicación con sus hijos. Por lo tanto, los alumnos presentan un rechazo total a la lectura porque también consideran que es una pérdida de tiempo y no sirve para nada. Asimismo existe otro factor importante en este tipo de alumnos que presenta un bajo rendimiento escolar, es la mala alimentación, lo cual resulta en falta de concentración, sueño en horas clase, o constantes dolores de cabeza.

Por todo lo anterior es importante señalar que otra de las funciones de los profesores, aparte de la enseñanza-aprendizaje, es generar conciencia en los padres de familia acerca de los procesos de la adolescencia, con el fin de lograr una mejor convivencia en los cuidados y atenciones que requieren sus hijos, sin ahogarlos, pero tampoco olvidándolos. Cabe mencionar que el Colegio Oviedo ofrece este servicio de apoyo para los padres que así lo deseen, pero no es obligación de los docentes cubrir este factor. Los docentes también se preocupan por los alumnos, ya que el 60% de padres está

divorciado o en vías de divorcio, factor que afecta en el proceso educativo y emocional de los alumnos.

Como se ha visto, los adolescentes presentan características positivas o negativas de índole emocional, actitudinal y de identidad según el tipo de relación que haya con sus padres. Todo ello afecta el nivel educativo de los estudiantes.

### **I.3 Hábitos y comprensión de lectura en los alumnos del Colegio Oviedo Schönthal.**

Una vez revisado en términos muy generales el contexto sociocultural del adolescente y padres de familia, creo conveniente iniciar con el tema que me compete: estrategias didácticas para la comprensión de lectura de esta población educacional.

La carencia del hábito lector en la etapa de la adolescencia es una preocupación de los padres de familia y profesores, en especial de los alumnos y alumnas que eran aficionados a los libros en la infancia y que ahora se presentan como adversarios de la lectura. Si analizamos algunas de las causas, podemos ver que, en primer lugar; hay una gran diversidad de fuentes de información y entretenimiento (televisión, Internet, video, videojuegos, etc.). En segundo lugar, la educación formal sujeta a programas rígidos que requieren de mayor esfuerzo y a lecturas casi siempre obligatorias —y poco adecuadas por fragmentadas— a las que siempre acompaña el consabido comentario de texto. En tercero, la falta de motivación lectora de los mismos profesores; así como su desconocimiento y falta de interés en cuanto a estrategias didácticas, no solamente en la lectura sino en la enseñanza-aprendizaje en general. Y cuarto, la poca importancia que le dan a la lectura en los hogares de los estudiantes —aunque no sean conscientes de dicha conducta—. Por consiguiente, vemos que cada vez aumenta el número de alumnos que carece de hábitos lectores.

Este problema no es exclusivo del Colegio Oviedo Schönthal, existen otras instituciones que también lo padecen. Por ende las autoridades correspondientes, que deberían preocuparse y ocuparse del asunto, tampoco dan lugar a la lectura como una actividad primordial en escuelas públicas y privadas de la República Mexicana.

No hay pleno conocimiento de lo que implica la educación en su más amplio sentido. Es un problema que el sistema educativo en México no ha logrado resolver a través de los años, y que va generando múltiples deficiencias cognitivas y metacognitivas en el proceso de maduración de aprendizaje del alumnado en todos los niveles educativos.

Al hablar de maduración cognitiva me refiero a la capacidad de discernir; de acuerdo con la Teoría cognitiva de Jean Piaget <sup>6</sup> la etapa del pensamiento formal inicia a partir de los 12 años. Esto permite a los adolescentes reflexionar y, obtener sus propias conclusiones no sólo sobre acciones y objetos concretos, sino también sobre hipótesis y juicios de valor vertidos en los libros. Empiezan a tener capacidad para formulaciones teóricas abstractas que podrán cotejar con su visión incipiente del mundo con la que ofrecen los modelos literarios, y rechazar o aceptar algunos aspectos o su totalidad. Su facultad de discernimiento les permitirá asimilar diferentes puntos de vista en una misma obra y también una mayor complejidad de enfoque narrativo y de lenguaje. Al adquirir la capacidad de pensamiento formal, los adolescentes pueden imaginar su futuro y concebir un mundo mejor en el que existan soluciones a los problemas más graves que nos acosan: hambre, guerra nuclear, deterioro del medioambiente, entre otros.

La población escolar del Colegio Oviedo Schönthal en el caso de las generaciones de referencia no ha desarrollado la facultad de discernimiento para asimilar diferentes puntos de vista en una misma obra debido a que les cuesta mucho trabajo tratar una obra literaria de mayor complejidad narrativa y léxica.

Por ello decidí buscar lecturas y metodologías más adecuadas para los alumnos y alumnas de sección preparatoria. Consideré pertinente aplicar un ejercicio que me ayudara a tener información más exacta en cuanto a la deficiencia de la comprensión, desinterés y desmotivación lectora.

Para conocer de manera más específica el hábito y la comprensión de lectura, apliqué un ejercicio en mayo del 2007 para el cual conté con el apoyo de la Licenciada Isabel Ávila, sólo se aplicó a los grupos de cuarto año. El ejercicio estaba compuesto de tres segmentos, y fue aplicado a 46 alumnos de cuarto año de preparatoria. El primero, -vinculo con los tipos de padres en las págs. 14 y 15- que a su vez se subdivide en las secciones **I** y **II** está enfocado a conocer los hábitos de lectura de padres y estudiantes. Es importante conocer estos datos, porque es bien sabido que gran parte de la educación es adquirida en el seno familiar donde, entre otras cosas, el hábito y gusto por la lectura debería ser promovida. Los resultados fueron los siguientes:

En la pregunta: 1.- *¿Acostumbra leer por tu cuenta?* De 46 alumnos, 13 contestaron *Si*, 27 contestaron *Algunas veces* y, 6 marcaron la opción *No*. Posteriormente, una vez resuelto el ejercicio, procedimos a comentar las respuestas a nivel grupal. Gran parte de los alumnos contestó que leía textos obligatorios para cumplir el requisito de la evaluación escolar mas no por gusto. Los 13 que contestaron afirmativamente comentaron que leían por gusto.

---

<sup>6</sup> Piaget, Jean, *Psicología y pedagogía*, trad. Francisco Fernández buey, Barcelona, Ed. Crítica, 2ªEdición, 2005, p. 37.

En la pregunta 2: *¿En casa tus padres leen?* 18 marcaron la opción *Mucho*, 23 *Poco* y 5 *Casi nada*. Es importante esta pregunta porque me da a conocer el nivel de motivación lectora en el seno familiar.

En la 3: *Las lecturas que hacen ambos son de: Periódicos y revistas* fue la opción marcada por 19, *Textos literarios* 21 y *Textos propios de su trabajo* 12. Como podemos observar sus padres tienen un nivel medio de lectura. A quienes marcaron la opción de *Periódicos y revistas*, les pregunte cuáles eran y la respuesta fue de espectáculos, moda y deportes. A los que contestaron *Textos literarios*, les pregunte si sus padres les platicaban de qué trataban o si por lo menos los motivaban para que los leyeran ellos, la respuesta de algunos fue no. En la última opción de *Textos propios de su trabajo*, les pregunte si tenían curiosidad por saber qué leen sus padres, su respuesta fue negativa y además comentaron que esos libros: "se veían aburridos por tener muchas letras y estaban muy gordotes".

En conclusión podría decir que gran número de alumnos no han sido ni se sienten motivados a leer; por lo tanto, no podemos hablar de un hábito lector, porque en sus hogares no se fomenta y en la escuela se obliga entonces, no tienen idea de que existe una lectura por placer o por el gusto de enriquecer su bagaje cultural.

En la sección II elaboré preguntas abiertas con el objetivo de obtener mayor información sobre sus gustos y propuestas para motivar y motivarse a leer, las preguntas y respuestas fueron las siguientes:

- *¿Cuántos libros leíste el año pasado? Escribe sus títulos.* 29 contestaron de 1 a 5 libros; 12 de 6 a 10 y 7 de 11 a 14 libros leídos en un año, estos últimos no escribieron la cantidad de títulos que ellos contestaron, argumentando que en ese momento no los recordaban. Más del 50 por ciento coincidió con los títulos de *Harry Potter* y *Cañitas*. Aunque la mayoría quizá recordó los que habían leído de manera obligatoria en el ciclo escolar pasado, algunos escribieron sus títulos incompletos, otros definitivamente no se acordaron y pocos escribieron algunos títulos como: *Sueño de una noche de verano*, *El caballero de la armadura oxidada*, *Verónica decide morir*, *Cuentos de Edgar Allan Poe*, *El mundo de Sofía*, *Popol Vuh*, *La vida del Che Guevara* y *El coronel no tiene quien le escriba*. También me informaron que no había un comentario de retroalimentación después de leer los textos obligatorios, sólo entregaron un reporte de la lectura, el cual no generó algún aprendizaje significativo, haber olvidado los títulos y su trama el fue indicio más claro.

- *¿Cuál te gustó más y por qué?* Esta pregunta arrojó datos más certeros sobre sus gustos por la literatura fantástica de moda *Harry Potter* de J. K. Rowlin, así como las películas basadas en sus libros. Los leían por ser divertidos y contar con un lenguaje sencillo. En el caso de *Cañitas* de Carlos Trejo López, comentaron que les pareció interesante, pero no escribieron las razones, y cuando comentamos de manera oral sus respuestas, tampoco pudieron dar por lo menos una razón, sólo

respuestas vagas como “se me hizo interesante”; “porque era divertido”; “porque es de suspenso” y “porque me llamo mucho la atención”. De 46 alumnos sólo cuatro especificaron: “*El Popol Vuh* narra cosas muy bellas y la creación de las civilizaciones prehispánicas de los Mayas”; “*El caballero de la armadura oxidada* porque decía que no importa cómo te vez por fuera sino por dentro”; *La vida del Che Guevara* porque relata lo más importante que hizo en su vida” y ” *El coronel no tiene quién le escriba* de Gabo porque soy fan de ese escritor y por su manera de describir un tema”.

- *¿Te gusta leer? ¿Por qué?* 17 alumnos que contestaron *Sí* coincidieron en que la lectura los relajaba, los alejaba de sus problemas y era una manera adecuada para fugarse de la realidad, también porque aprendían cosas nuevas y se ampliaba su cultura. 21 contestaron *Poco* porque “se cansan”, “se aburren”, cuando son lecturas impuestas por la escuela; porque “no están acostumbrados”; porque “no comprenden muchas palabras” o sólo cuando les llama la atención la portada. Y 8 respondieron *No* porque casi no hay libros que “me gusten”, porque “me da flojera”, “son muy aburridos” y “no me llaman la atención”. Estas respuestas revelan la disposición de los alumnos para leer, de 46 alumnos sólo 8 no muestran interés o apertura hacia la lectura mientras que el 80 por ciento tienen esa apertura para la lectura. Entonces, creo que si logramos motivarlos adecuadamente, se obtendrán resultados satisfactorios.

- *Si te dieran a escoger algunos libros para leer, ¿cuáles serían los temas que escogerías?* Casi todos los alumnos coincidieron con terror, suspenso, amor, problemática de adolescentes, fantasía, superación personal y guerras. Sus respuestas confirmaron y ampliaron la lista que yo había propuesto en párrafos anteriores.

- *¿Qué sugieres para motivar a tus compañeros de clase o amigos a leer?* La respuesta más recurrente fue leer libros que les gusten o interesen. Si embargo no aportaron más en esta pregunta porque ni ellos mismos se habían planteado la pregunta. Cuando comentamos sus respuestas, no intentaron pensar por lo menos en una posible propuesta y en dos ocasiones se desviaron del tema. En general, fue una pregunta difícil de contestar.

El segundo segmento, sección **III**, formulé preguntas que me informaron acerca del nivel de comprensión de lectura relacionada con los aspectos básicos en un texto narrativo: los personajes, el eje espacio-temporal, dónde se llevó acabo la historia y el porqué se titula así.

En esta parte, la mayoría de los alumnos mostró dificultades de comprensión lectora porque implicaba extraer información implícita en el texto, establecer conexiones entre las ideas del texto. Así mismo fue evidente la falta de estimulación de memoria a corto plazo, dificultad para recordar hechos importantes del texto, pocos recurrieron a la relectura y el resto contestó de manera incoherente, sin darle importancia a esa deficiencia. Simplemente repitieron una acción mecánica con

la que están muy familiarizados, “contestar por contestar” y “a ver si le atinaban”, respuestas muy recurrentes en exámenes de sus materias.

En cuanto a la estructura textual mostraron poca sensibilidad a las señales utilizadas por el autor para marcar la información relevante, hubo dificultad para evaluar la importancia relativa de las ideas en el texto y, en consecuencia, no identificaron ningún tipo de estructura lógica ni jerárquica.

El tercer segmento constituye una pequeña muestra de las estrategias didácticas para la comprensión de lectura. En donde se sistematizan los problemas de los alumnos en los siguientes núcleos: sus capacidades en conocimientos previos; realización de inferencias; sus estrategias cognitivas y representación mental del texto.

Una vez que resolvieron los dos primeros segmentos, es decir sección **I**, **II** y **III** del ejercicio que los educandos consideraron de menor dificultad en comparación con la tercera, su proceso de lectura fue más lento. En conocimientos previos –sección **IV**- se mostraron inseguros, porque la mayoría tiene la idea errónea de “no saber nada” y no recurrir a los conocimientos adquiridos durante sus 15 o 16 años vividos. Entonces, optaron por resolverlo sin mayor esfuerzo intelectual: para resolver la pregunta 1 (¿qué significa para ti la palabra “inventar”?) por ejemplo, la mayoría contestó que inventar era “chisme”, no contextualizaron la palabra en el sentido literario; y en la descodificación no fueron capaces de relacionar o integrar el significado con las siguientes preguntas ni con el texto literario, simplemente procesaron las palabras por separado.

Conforme avanzaban en su lectura, noté que parte de realización de inferencias, no pudieron establecer conexiones entre las ideas del texto, ni extraer información explícita y mucho menos implícita. Tampoco lograron integrar la información de varias frases separadas para obtener el sentido global del texto. En síntesis, hubo muy pocos conocimientos relevantes sobre el tema del texto, exiguas interrelaciones entre ellos, lo cual demuestra una representación del conocimiento escasamente estructurada.

Aunque los alumnos desconocían las razones del porqué no entendían ni una palabra del cuento *Inventario* de Martha Cerda, se desesperaron y como respuesta, en la sección **VI** “Qué veo, qué no veo y qué infiero” escribieron: “el autor o autora estaba loca porque el gato no existía y solamente un loco cree y crea esas cosas”. Con esta información observé que los alumnos carecen de sensibilidad literaria, no hay estimulación hacia la imaginación y mucho menos a la creatividad, misma percepción que corroboré con las respuestas del apartado **VII**, en el que las preguntas eran enfocadas a la creatividad y el planteamiento de posibles soluciones ante ciertos problemas, y la capacidad de flexibilidad cognitiva ante situaciones inesperadas.

Es importante mencionar que esta actividad les fue más difícil de resolver porque, en primer lugar, la mayoría de los alumnos y alumnas manifestaron nunca haber realizado una actividad similar.

Y en segundo, porque para ambos la literatura es para perder el tiempo y no tiene ningún sentido real. Excepto para quienes leen por placer.

En la retroalimentación que tuve con los alumnos después de discutir sobre las respuestas de la actividad, les pregunté qué estrategias utilizaban cuando leían. Entonces automáticamente cambiaron su actitud de rígida a una más holgada, señal de disposición para platicar: muchos explicaron que sólo leían aunque no entendieran nada. Les pregunté si les gustaría leer cuentos interesantes y después dialogar sobre éstos, en un ambiente menos tenso, en donde aprenderían a conocer sus deficiencias lectoras y a darles una solución adecuada, aplicando diferentes tipos de estrategias que a larga les beneficiarían. Aproximadamente 90 por ciento contestó muy entusiasmado dando un “sí” de respuesta.

## CAPÍTULO 2

### El cuento latinoamericano y la función de las estrategias didácticas en la comprensión de lectura

En el capítulo anterior expliqué el contexto sociocultural del alumnado del Colegio Oviedo Schönthal. Mencioné los servicios que brinda, algunas características propias de la adolescencia y la relación con sus padres, misma que repercute de manera positiva o negativa en el gusto por la lectura de nuestros educandos. Presenté los resultados de un ejercicio que les apliqué para conocer, de manera más sistemática y precisa, las deficiencias en la comprensión de lectura. Dicho ejercicio me ayudó para saber de dónde partir, a tener una idea más certera sobre los temas que les interesaría leer y anticiparles que este proyecto se llevaría a cabo el próximo ciclo escolar.

Mi primer objetivo fue pensar en un proyecto de lectura. Opté por el cuento, ya que la novela, suele tratar más de un tema, tiene más personajes, la descripción es más detallada, así como los diálogos y su unidad de impulso suelen ser más pausados y, aunque que son aspectos que la hacen interesante, considero que no es conveniente para los fines didácticos de introducir a los alumnos el gusto por la lectura, ya que implican más tiempo, atención y esfuerzo por lo que les parecen muy aburridas y poco atractivas.

Consideré que la poesía tampoco era viable, aunque puede ser buena, porque una de las demandas de los alumnos es que los textos no tengan un lenguaje rebuscado. En diversas ocasiones leímos algunas poesías en voz alta, las cuales se encuentran en los libros de texto *Lengua española* y observé que su pensamiento abstracto aún no estaba lo suficientemente desarrollado como para lograr una mejor comprensión del lenguaje figurado, considero que sería conveniente incluirla en 5º año de preparatoria.

Sin la intención de omitir estos géneros literarios antes mencionados, me pareció que el cuento y el relato me permiten introducir de manera más sencilla a los alumnos en la lectura.

Considero que los cuentos latinoamericanos, son convenientes porque tengo más conocimientos en esta área debido a mi formación profesional. También creo que los países latinoamericanos son muy bastos e interesantes, sobre todo porque nos identificamos en muchos aspectos culturales como la música, el idioma, la comida, las festividades, etc., y, al mismo tiempo, reconocemos nuestras particularidades.

El segundo fue buscar la manera de seducir a los alumnos y alumnas con textos latinoamericanos de extensión corta y con características muy específicas, mismas que encontramos en el cuento y el relato.

El término *cuento* deriva de la etimología latina *computum* (cálculo, cómputo, cuenta) que en un inicio se usó para enumerar objetos, pero muy pronto extendió su significado para referir relaciones entre hechos y acontecimientos humanos; ya que su estructura es un microcosmos, constituido por exposición, nudo, clímax y desenlace. En la exposición se trata del planteamiento del tema, los antecedentes que ponen al lector en relación con la obra; en el nudo se da el desarrollo del problema, del conflicto, de los hechos que permiten el hilo de la historia; el clímax es la parte de mayor tensión, nos lleva al punto culminante de la narración; y en el desenlace, se muestra la resolución del problema. Lógicamente, esto suele ocurrir en un espacio y tiempo determinados adecuados para una sesión de clase.

El relato, como género literario, es una forma de narración cuya extensión en número de páginas es menor a la de una novela e incluso a la de la nouvelle. La esencia del relato consiste en contar una historia sin reflejarla en toda su extensión, compactándola y poniendo el énfasis en determinados momentos, que suelen ser decisivos para el desarrollo de la misma, dejando a la imaginación del lector la tarea de componer los detalles que podrían ser considerados "superfluos" y que, junto a los hechos narrados en el relato, compondrían un cuadro mayor. Los hechos narrados en el relato pueden ser de ficción (cuento, epopeya, etc.) o de no-ficción (noticias). El relato es una estructura discursiva, caracterizada por la heterogeneidad narrativa, y en el cuerpo de un mismo relato pueden aparecer diferentes tipos de discurso.

En general un relato es resultado de la inspiración inmediata (en este sentido comparte su génesis con la poesía), a diferencia del cuento en donde todos los indicios deben llevar indefectiblemente al nudo y luego al desenlace y por ende requiere un trabajo previo del autor. De todas maneras, el término relato es en general poco preciso y la mayoría de los analistas y escritores no hacen ninguna diferencia entre ambos términos (cuento y relato)

Algunos autores utilizan el término relato para describir aquellos textos breves en donde no hay una línea argumental precisa o no lleva necesariamente a un punto de tensión como en el cuento. Otros autores lo refieren cuando hablan de textos breves (es decir menores a una novela) pero que incluyen capítulos. También lo utilizan algunos como un género intermedio entre el cuento y la novela. En este sentido podría intercambiarse con el término de nouvelle, aunque se prefiere utilizar este último para textos de una longitud intermedia pero con diversas líneas argumentales, personajes, etc.

El relato, a diferencia del cuento, admite elementos de no ficción (por ejemplo un relato periodístico o el relato de no-ficción.. En este sentido, el relato podría ser un género limítrofe entre lo estrictamente artístico / literario y por ejemplo lo periodístico o lo ensayístico.<sup>1</sup>

Otras características que también forman parte de la seducción de un cuento y un relato en un adolescente son las siguientes:

- La brevedad. Aquí es donde radica la característica del género. Las palabras deben ser las adecuadas; no se debe agregar nada que desarrolle o amplíe más de lo estrictamente necesario, esto es, descripciones detalladas. Por tanto, el lenguaje es conciso e interesante. Cada palabra es realmente significativa en la estructura del cuento.

- El tema se caracteriza por el manejo de un solo argumento que debe cumplir con las condiciones requeridas, esto es el factor de límite físico.

- Dada su brevedad, hay pocos personajes, y son indispensables.

- Los diálogos son concretos, no necesariamente breves.

- Las descripciones son intensas. Sirven para crear la atmósfera, para atrapar al lector de principio a fin del relato.

- La estructura cerrada. No le permite flexibilidad, por lo que el final es muy importante.

- La unidad de impulso. La que determina la tensión del cuento y obliga al lector a leerlo de principio a fin en una sola vez.

Finalmente, los cuentos se pueden leer rápidamente; se puede dialogar al respecto y realizar actividades para comprenderlos en una clase de 50 minutos (si el cuento es más extenso se puede trabajar en un tiempo máximo de 100 min.). La intención primordial es inculcarles el gusto por la lectura. Asimismo, era menester revisar la definición y características de este tipo de literatura.

## **2.1 Hacia una selección de cuentos y relatos latinoamericanos**

A lo largo de su trayectoria, algunos teóricos han tratado de acuñar una definición del cuento, establecer sus características, el método adecuado para la creación, escritura y análisis, a partir de su experiencia como escritores y de lo que mejor les ha funcionado. Sin embargo, no pretendo profundizar sobre esos aspectos, sino fomentar el gusto por la lectura por medio de cuentos latinoamericanos. La selección de cuentos de escritores latinoamericanos del siglo XX obedece al significado que puede generar en los alumnos, ya que explora un contexto más próximo a su realidad. Hacer una selección implicó revisar la historia del género en la cultura latinoamericana

---

<sup>1</sup> Diccionario de retórica y poética, México, Porrúa, 1992.

El cuento es ficción, pero dentro de ese universo imaginario debe haber credibilidad, es decir, debe ser verosímil. El escritor de cuentos tiene la posibilidad de crear, aun desde la brevedad del género, un mundo ilimitado de realidades también infinitas, con menor o mayor grado de realismo, mayores o menores tintes fantásticos, en un universo físico o metafísico, pero conservando siempre la verosimilitud necesaria para que la sintaxis interna de lo imaginario sea congruente con lo que el cuento pide desde sus adentros, para que los lectores vivan esa realidad ficticia como si fuera verdadera.

Según señala Lauro Zavala en su definición de cuento clásico (acuñado por Edgar Allan Poe en 1842) el cuento es un género narrativo escrito en prosa y de breve extensión, cuya principal característica es que *sigue siendo la unidad de impresión, lo cual facilita que un cuento pueda leerse de una sola vez, en menos de dos horas: precisamente el tiempo que requiere para ser vista una película de ficción.*<sup>2</sup>

¿En qué momento nace el cuento latinoamericano? Menton Seymour nos dice que aparece como tal *hasta después de las guerras de independencia, durante la época romántica.*<sup>3</sup> El cuento latinoamericano tiene sus inicios en la época del Romanticismo y como tal, en la primera mitad del siglo XVIII. Fue importado de Europa durante la época de las independencias, cuando el pensamiento del latinoamericanista era idealista o romántico, se creía en la libertad, en la igualdad de clases sociales, las hazañas militares, la defensa de la patria, y, sobre todo, en una identidad latinoamericana con matices muy particulares, diferentes de la de los europeos, en especial de la española. Cuando triunfó la independencia, empezó a florecer una cultura de intelectuales-literatos que buscaron en la literatura las bases para fundar una cultura nacional.

Las obras literarias de los literatos románticos se centraban en tres temas fundamentales: 1) *los rebeldes inspirados por Byron*, 2) *lucha contra la tiranía*<sup>4</sup>, 3) *El exotismo geográfico*<sup>5</sup> que fueron cultivando temas exóticos en los cuales el indio americano era tratado como “el noble salvaje”. *El exotismo histórico*<sup>6</sup> en la época medieval de Walter Scott se convirtió en la época colonial de América y *el exotismo sentimental*<sup>7</sup> explorado en las obras de Saint-Pierre y Lamartine, quien produjo temas tan recurrentes como los amores imposibles.

En los años que tuvo auge el Romanticismo, el cuento y la novela no eran reconocidos como un género literario en América ni en Europa, porque en el Viejo Continente la poesía y el teatro se conocían mejor; en América apenas se estaban gestando la novela y el cuento.

---

<sup>2</sup> Zavala, Lauro (comp.), *Teorías del cuento I. Teorías de los cuentistas*, 2ª ed., México, UNAM, 1995., p.7.

<sup>3</sup> Menton, Seymour, *El cuento hispanoamericano*, 9ª edición, México, FCE, 2007, p.11.

<sup>4</sup> Menton, Seymour, *El cuento hispanoamericano*, p.12.

<sup>5</sup> *Id.*

<sup>6</sup> *Id.*

<sup>7</sup> *Id.*

A mediados del siglo XIX el Romanticismo mantenía su vigencia en América, y en el continente europeo se perfilaba el Realismo en oposición a las ideas románticas. Los máximos representantes fueron Honorato de Balzac (Francia), Charles Dickens (Inglaterra), y Benito Pérez Galdos (España). Se interesaban por los problemas cotidianos de la clase media y trataban de reflejar a la nueva sociedad que surgía con la Revolución Industrial y la Revolución Francesa. Mientras tanto en América el cuento empezó a tener importancia a mediados del siglo XIX, llegó a su apogeo a finales de ese mismo siglo y los temas recurrentes de los escritores realistas eran el antagonismo de la pureza del campo y lo malvado de lo urbano, cuyo desenlace no era necesariamente feliz, los personajes eran caricaturescos o de poca complejidad psicológica, el conflicto no se libraba dentro del mismo personaje, sino entre dos o más, y la descripción era muy detallada con un tinte pastoril. Al mismo tiempo que se desarrollaba el realismo en América, en Europa existían dos movimientos: el Naturalismo y el Modernismo. Aunque hubo una amplia producción literaria de escritores realistas en el cuento en América, hubo algunos que casi se podían considerar como novela corta.

El Realismo y el Naturalismo están relacionados con la novela indigenista, que explora los conflictos entre la desmesurada naturaleza americana y sus habitantes. Cada uno de estos movimientos poseía diferentes técnicas de narración: el Realismo privilegiaba las descripciones detalladas del campo y la ciudad desde un enfoque campirano y privilegiaban el diálogo; los naturalistas optaban por una descripción detallada del ser humano casi con un método clínico para comprobar su teoría de que las acciones del hombre eran determinadas exclusivamente por necesidades animalísticas, por ello no se interesaban tanto en el diálogo como los realistas. Algunos autores que formaron parte de esta movimiento fueron Alberto Blest Gana (Chile), López Portillo y Rojas (México), Manuel González Zeledón (Costa Rica), Alfonso Hernández Catá, Ricardo Fernández Guardia (Costa Rica), Javier de Vianna (Uruguay) y Baldomero Lillo (Chile), entre otros.

Aunque el Modernismo tuvo su máxima expresión literaria en la poesía, también hubo escritores que se inclinaron por el cuento que fue cultivado durante cuarenta años de 1880 a 1920. Como podemos observar el Modernismo coincide en tiempo con el Romanticismo, Realismo y Naturalismo en América Latina. El Modernismo, con su afán de crear “el arte por el arte” donde el protagonista era el artista (el hombre), los artistas eran cosmopolitas y exotistas, se entusiasmaban por el arte griego y la delicadeza oriental, y también por un descubrimiento del paisaje americano. Entre sus iniciadores están Manuel Gutiérrez Najera (México), José Martí (Cuba), Julián del Casal (Cuba) y Rubén Darío (Nicaragua); Amado Nervo (México) y Leopoldo Lugones (Argentina), conformaron la segunda generación del Modernismo.

Después de la primera Guerra Mundial y la intervención armada, económica y política de los Estados Unidos en Latinoamérica surge un despertar de conciencia social nacional. Los criollistas

pintan en sus novelas y cuentos los ámbitos rurales donde el protagonista bien podía ser el campesino, el llanero, el indio, el guajiro o el jíbaro. En una primera etapa (1915 -1929) predomina el tema de la civilización contra la *barbarie*, donde el hombre culto de la ciudad se enfrenta a la violencia y atraso del rural. Por ejemplo, Salvador Salazar Arrué (Salvador) y Carlos Salazar Herrera (Costa Rica). En la segunda etapa criollista (1930-1945) dio prioridad a temas de protesta social en contra de los explotadores tanto nacionales como extranjeros. Algunos cuentistas son Horacio Quiroga (Uruguay), José Revueltas (México) y Juan Bosch (República Dominicana).

La lectura de narradores norteamericanos, franceses, ingleses e italianos modificó la elección de los temas y la manera de contarlos de muchos de nuestros escritores. Todas las expresiones del vanguardismo fueron asimiladas y experimentadas, usando su potencial imaginativo para producir, desde un punto de vista americano, relatos con técnicas universales. El autor cosmopolita se preocupa mucho más por la estética, la psicología, la filosofía y la fantasía. El máximo representante de los cosmopolitas fue Jorge Luis Borges. Dentro de este movimiento encontramos distintas escuelas (que en un principio surgieron en la pintura) conocidas como “ismos”: Surrealismo, Cubismo, Realismo mágico y finalmente el Existencialismo, nacido de una escuela filosófica. Algunos de sus representantes son: el ya citado, Borges (Argentina), María Luisa Bombal (Chile), Juan Rulfo (México), Juan José Arreola (México), Juan Carlos Onetti (Uruguay), Augusto Roa Bastos (Paraguay) y Ramón Ferreira (Cuba) y Julio Cortázar (Argentina), entre otros.

A principios de la década de los sesenta, La Guerra Fría y el ambiente revolucionario de toda Latinoamérica contribuyeron a despertar la conciencia social en los jóvenes latinoamericanos. Los neorrealistas pugnan más por un presente donde sus personajes tienden a ser pobres, los marginados de la sociedad en las grandes metrópolis; no hay una descripción detallada, sino sugerente con el fin de que el lector pueda imaginar todo el fondo como lo quiera. El escritor más reconocido en este movimiento literario es Gabriel García Márquez (Colombia).

Más tarde la Guerra de Vietnam y las protestas estudiantiles que se produjeron en 1968 en México, Francia, Japón, Estados Unidos y en otros países, generaron una reacción revolucionaria que se venía gestando desde la Guerra Fría. En la década de los sesenta, la novela recobra su hegemonía sobre el cuento. A pesar de ello, algunos escritores que tienen mayor reconocimiento por sus novelas también escribieron cuento.

Entre 1960 a 1970 el cuento se caracterizó por nacer de la experimentación formal, la sencillez de los minicuentos, la complejidad cronológica de los cuentos psicoanalíticos, el gusto por lo absurdo, la preponderación por la situación sociopolítica. En este movimiento conocido como el *boom latinoamericano* sobresalen cuentistas que muestran una gran variedad temática y estilística: Juan

Carlos Onetti (Uruguay), Mario Benedetti (Uruguay), Gabriel García Márquez (Colombia), Salvador Garmendia (Venezuela), Adriano González León (México), Carlos Fuentes (México).

De 1970 a 1985 surge lo que Menton Seymour clasifica como *feminismo y la violencia*<sup>8</sup> y que alude a la producción literaria de las mujeres latinoamericanas como escritoras de cuentos. Aunque a lo largo de la historia la mujer siempre existió como gran escritora, y la gran mayoría permaneció en la penumbra, entre ellas: Elena Garro (México), Rosario Castellanos (México), Inés Arredondo (México), Elena Poniatwoska (México), Ana Lidia Vega (Puerto Rico), Carmen Lugo Filipi (Puerto Rico), Antonia Palacios (Venezuela), Alicia Yáñez Cossío (Ecuador), Julieta Pinto (Costa Rica) y Cristina Peri Rossi (Perú), entre otras.

Durante ese mismo periodo, encontramos escritos cuyo eje principal son las dictaduras militares en Argentina, Uruguay, Chile, las luchas revolucionarias en América central y las crisis financieras que afectaron a toda América Latina. Entre los escritores que más destacan se encuentran: Julio Cortázar (Argentina), Carlos Fuentes (México), Luis Britto (Venezuela), Raúl Pérez Torres (Ecuador), Eduardo Galeano (Uruguay), Eduardo Gudiño Kieffer (Argentina). Armando Ramírez (México) y Luis Zapata (México), entre otros, criticaban la sociedad de consumo. Las distintas formas de narrar favorecían un tipo de neonaturalismo, es decir, “sin pelos en la lengua”, buscaban en las capas más bajas de la sociedad para demostrar la desigualdad social donde no todos gozan de la mal llamada “modernidad”.

Elegí cuentos a partir del *boom latinoamericano* porque abordan situaciones cercanas a las experiencias de los alumnos, bien pueden sentirse identificados; plantean escenarios de dependencia familiar, étnica, religiosa, social y sexual. Todos ellos escritos de tan diversas formas que al final bien pueden ser degustados o dejar un mal sabor de boca, pero de alguna manera los invitarán a reflexionar (independientemente si están o no de acuerdo con el autor) generar polémica o hasta pelearse con el autor.

La temática a estudiar resultó de un ejercicio exploratorio de lectura de comprensión, que apliqué. Mi tercer tarea consistió en ubicar cuentos con temas policíacos, sexualidad, amor, amistad, violencia, guerra, etc., propios para los adolescentes. Busqué que el léxico no fuera muy rebuscado para acercar a los alumnos a la lectura y para que una vez que adquirieran un mejor nivel de comprensión lectora y gusto por la misma, ellos y ellas demandaran otro tipo de cuentos, es decir, lecturas con temas y estructura más compleja.

La diversidad de escritos y escritores poco a poco hará que los alumnos adquieran un criterio propio para escoger la lectura que más sea de su agrado y disfruten de una lectura placentera.

---

<sup>8</sup> Menton, Seymour, *Op. Cit.*, p. 74

## Cuentos seleccionados

- *Los fugitivos*, Alejo Carpentier
- *El círculo*, Óscar Cerruto
- *Lucero*, Óscar Castro
- *Últimas horas de Pummy*, Beatriz Valdivieso
- *Adiós a Ruibarbo*, Guillermo Blanco
- *El gallo*, Arturo Uslar Pietro
- *Mi gato*, Hebe Usar
- *En memoria de Paulina*, Adolfo Bioy Casares
- *La gente está viva*, Marcelo Birmayer
- *Cambio de luces, Instrucciones para subir una escalera, Esbozo de un sueño, Fin del mundo del fin y Casa tomada*, Julio Cortázar
- *Esbjjer en la costa*, Carlos Onetti
- *El despertar de la calle*, Eduardo Antonio Parra
- *Retrato de un amor adolescente*, Juan García Ponce
- *El lugar del corazón*, Juan Tovar
- *Ojalá estuvieras aquí*, Alberto Huerta
- *Graciela*, Ulises Carrión
- *Laura*, Javier Arias Toro
- *Tarde de agosto*, José Emilio Pacheco
- *Nos han dado la tierra*, Juan Rulfo
- *La compuerta número 12*, Baldomero Lillo
- *Paseo nocturno*, Rubem Fonseca
- *Cuando se estudia gramática*, Guillermo Cabrera Infante
- *La basura*, Alfonso Reyes
- *Lingüistas*, Mario Benedetti
- *Inventario*, Martha Cerda
- *Muerte de un rebelde y Monopolio de la moda*, Luis Britto García
- *La gallina degollada y El almohadón de plumas*, Horacio Quiroga
- *Dios en la tierra*, José Revueltas
- *El cholo que se vengó*, Demetrio Aguilera Malta
- *El malo*, Enrique Gil Gubert
- *Espantos de agosto*, Gabriel García Márquez
- *Laberinto*, Jaime Romero Robledo

- *Adicto y despertar*, Marcos Rodríguez Lejía
- *La casa en el centro*, Sylvia Aguilar Zéleny
- *El diablo también baila en el Aloha*, Regina Swain
- *Zona norte, B.C.*, Luis Humberto Crosthwaite

Finalmente, y creo que lo más complicado, fue pensar y buscar una metodología adecuada para la comprensión de lectura. Afortunadamente, esta tarea no me resultó tan espinosa porque ya había tomado cursos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje en el Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional (CONALEP), por lo tanto, ya tenía conocimientos de algunos modelos pedagógicos. Así, según mi criterio, el método más adecuado para la comprensión lectora es el constructivista.

El constructivismo tiene como principal objetivo descubrir la manera en que se forma el conocimiento en el ser humano, éste se construye a partir de las experiencias de cada persona. De ahí que el aprendizaje implique un proceso en que nuestros modelos mentales se ajusten de tal manera que incorporen el nuevo aprendizaje.

En la docencia, la relación de los conocimientos nuevos con los previos es el resultado de un proceso activo del alumno que le permite reorganizar y enriquecer sus conocimientos. Durante el aprendizaje, el alumno utiliza una serie de destrezas metacognitivas para controlar sus conocimientos y sus procesos de aprendizaje.

Para entender mejor el constructivismo, transcribo una definición más amplia:

[...] la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumento realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.

De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto<sup>9</sup>

De esta suerte, el estudiante es considerado como un ser activo que procesa, almacena y recupera la información, poco a poco va construyendo con ella su conocimiento, y se ayuda de factores cognitivos, sociales y afectivos que facilitan y enriquecen su conocimiento.

---

<sup>9</sup> Díaz-Barriga Frida y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, p. 27.

Para el constructivismo el estudiante construye su conocimiento con la ayuda de un mediador (el profesor, otro estudiante u otra persona), y su aprendizaje podrá ser más significativo si está relacionado con temas, experiencias o conceptualizaciones que él haya adquirido previamente. Entonces, el alumno se convierte en la parte central del proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesor actúa como mediador para que el estudiante haga sus propias conexiones y genere su propio aprendizaje. El papel fundamental del profesor es conducir, guiar, preguntar e interactuar con el alumno para que su aprendizaje no sea pasivo o mecanizado, sino que ambos estén en un proceso de enseñanza-aprendizaje activo.

De acuerdo con el constructivismo, un aprendizaje significativo se caracteriza por ser duradero, transferible y es producto de una acción reflexiva y consciente por parte del alumno. En consecuencia, debe ser cualitativo más que cuantitativo. Se trata de establecer relaciones entre los conocimientos adquiridos cambiando las estructuras del conocimiento mediante la reordenación de los esquemas.

Para que el aprendizaje sea significativo es importante considerar lo siguiente:

1. *Provocar el interés en quien aprende*<sup>10</sup>. El estudiante debe sentir que lo que está aprendiendo tienen utilidad y se relaciona con su vida diaria.
2. *Ser construido por el propio estudiante*<sup>11</sup>. Deben proponerse preguntas (antes que dar respuestas) orientadas a la inducción, deducción, análisis y síntesis.
3. *Generarse a partir de un conflicto cognitivo*<sup>12</sup>. Un proceso cognitivo que ocasiona desequilibrio en el educando y provoca que éste se enfrente a un conocimiento nuevo.

Otro de los postulados que plantea el constructivismo son los tipos de aprendizaje que tanto docentes como instituciones educativas deben de tomar en cuenta para obtener mejores resultados en la enseñanza-aprendizaje. Tales aprendizajes se clasifican en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Aprendizajes conceptuales. Se refieren al aprendizaje de hechos, conceptos y principios.

- *Hechos. Se refiere a sucesos particulares o precisos*<sup>13</sup>. que para los fines de este informe académico se refieren a las corrientes literarias (Realismo, Novecentismo, etc.)
- *Conceptos. Se refiere al conjunto de saberes con ciertas características en común. No se aprenden por repetición ni de manera literal, sino que requieren la identificación de las características que los definen o*

---

<sup>10</sup> Cfr. Luceño Campos, José Luis, *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*, p.113.

<sup>11</sup> *Id.*

<sup>12</sup> *Id.*

<sup>13</sup> Cfr. Pimienta Prieto, Julio H. *Metodología constructivista: guía para la planeación docente*, 2ª edición, México, Pearson Prentice Hall, 2007, p. 34.

de las reglas que lo componen<sup>14</sup>. Por ejemplo, saber el tipo de narrador, identificar el tipo de texto (informativo, narrativo, etc.).

- *Principios*. Son conceptos generales con un nivel alto de abstracción. Pueden describir relaciones de causa-efecto o explicar cómo son los cambios que se producen en un objeto, una situación o suceso<sup>15</sup>. En el plano de la literatura proponer al alumno descubrir el problema que el autor propone en un cuento.

Aprendizajes procedimentales. Se relacionan con la manera de “saber hacer”, entendida como un conjunto de acciones que se desarrollan para resolver problemas, lograr objetivos, satisfacer propósitos y conseguir nuevos aprendizajes. Están enfocados a desarrollar y poner en práctica las habilidades, técnicas y estrategias que los alumnos utilizan para aprender.

- *Habilidades*. Se refieren a la capacidad, inteligencia y disposición que se utilizan para realizar algo.
- *Técnicas*. Es una habilidad que se utiliza para hacer uso de procedimientos.
- *Estrategias*. Pueden definirse como el conjunto de actividades designadas a conseguir un objetivo específico. Se refieren a la asimilación de habilidades y técnicas, y su incorporación a los esquemas mentales, de tal manera que puedan aplicarse en actividades nuevas recuperándolas y reordenándolas creativamente.

Como recursos didácticos para este tipo de aprendizaje se sugiere: la exploración bibliográfica, el dibujo, la lectura de mapas, el trabajo en grupo, la redacción de un ensayo, etc.

La repetición de acciones implica conocer y reflexionar sobre el sentido de las cosas y sobre su razón de ser, y esto implica el conocimiento conceptual asociado al procedimental.

*Aprendizajes actitudinales*. Se refieren al “saber ser”. Especifican los patrones y principios de conducta que permiten a los educandos desenvolverse de manera armónica dentro de la sociedad, por medio de la promoción de actitudes y valores.

- *Actitudes*. Expresan una forma de conducirse habitualmente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas, por ejemplo, el respeto a las opiniones o ideas de los demás.
- *Valores*. Constituyen la expresión de aspiraciones que influyen y orientan el comportamiento y la vida humana en su contexto individual y colectivo.

---

<sup>14</sup> *Id.*  
<sup>15</sup> *Id.*

Esta clasificación de los aprendizajes se deben tomar en cuenta al diseñar los objetivos, el tipo de contenidos, las actividades y la evaluación, para identificar lo que se está trabajando y hasta qué punto existe la congruencia entre estos elementos.

Dado que el constructivismo es un método que toma en cuenta aspectos cognitivos, sociales y afectivos para lograr un aprendizaje integral en el educando, me pareció el método más adecuado para guiar a la mayoría de los alumnos del Colegio Oviedo Schönthal que sólo concibe el aprendizaje como algo meramente académico que no va más allá de una institución. Desconocen que el aprendizaje significativo se relaciona íntimamente con la comprensión de lectura en el aula y que algunas veces tiene una trascendencia significativa en los aspectos sociales y afectivos de su vida diaria.

## **2.1 La lectura y sus condicionantes en el aprendizaje significativo**

En este apartado explicaré, de manera general, qué significa leer y sus condicionantes para un aprendizaje significativo. Posteriormente, expondré la importancia que tienen las estrategias en la comprensión lectora y el planteamiento de los objetivos para programar la sesión o sesiones de comprensión de lectura de los alumnos. Al final enumeraré los objetivos de la clase modelo que llevé a cabo en una sesión.

Con base en el Diccionario de la Lengua Española leer es “1. tr. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados. 3. tr. Entender o interpretar un texto de determinado modo”.<sup>16</sup> En esta definición podemos observar palabras que nos hablan de una acción un tanto compleja y es que entender, comprender e interpretar implican un proceso más elaborado.

A este respecto, Isabel Solé nos dice que “*leer* es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos”.<sup>17</sup> Para ello necesitamos, en un primer acercamiento, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas. También debemos involucrarnos en un proceso de predicción e inferencia continuas, apoyarnos en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje cultural, el cual permita encontrar evidencia o rechazar predicciones e inferencias.

Así como leer es comprender, comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos interpretar.

De esta suerte, el nivel de comprensión alcanzado por un lector en un determinado texto

---

<sup>16</sup> *Diccionario de la lengua española. Real Academia Española*, 21ª ed., Madrid, Real Academia Española, 1992, p 1239.

<sup>17</sup> Solé Gallart, Isabel, *Estrategias de lectura*, 11ª ed., España, Graó, 2000, p. 18.

depende de múltiples condicionantes, mismas que a continuación presentaré de manera resumida. Antonio González Fernández considera la existencia de “variables contextuales, variables subjetivas y variables de actividad”<sup>18</sup>:

*Las variables contextuales:*

- *Las características textuales* que incluyen tanto la estructura textual como el número de términos nuevos en la lectura.
- *El contexto escolar*, es decir, las relaciones entre alumnos, en especial el aprendizaje autorizado y el recíproco; así como la conducta del profesor, quien concede gran importancia al tipo de estrategias que pone en práctica y a sus expectativas respecto a los alumnos.
- *El entorno familiar* ya que en él inician ciertas acciones como escuchar leer, realizar actividades relacionadas con la lectura mostrar actitudes positivas hacia las tareas escolares (interacciones padres-hijo en torno a la lectura).
- *El ambiente sociocultural* donde hay convivencia en diferentes contextos y niveles de lenguaje oral y de lectura en función del estatus escolar.

*Las variables subjetivas:*

- *El conocimiento previo* en sus diferentes modalidades, tanto general como el específico; el primero sobre el discernimiento cultural del mundo; y el segundo, referido a la estructura textual.
- *Las estrategias de aprendizaje* de diversos tipos (motivacionales, cognitivas y metacognitivas) aplicadas para activar dicho conocimiento en la lectura.
- *La motivación*, aspecto clave y primordial en aprendizaje escolar y en la comprensión lectora.
- *La memoria de trabajo* desempeña una función importante en la generación, recuperación y almacenamiento de la información extraída del texto, ya sea a corto o largo plazo.

*Las variables de actividad:*

- *Las demandas cognitivas* distintas y específicas para cada tipo de texto.
- *La diferenciación entre diversas metas* que puede plantearse el lector en contextos académicos y la lectura por placer.

Después de tener plena conciencia de las múltiples condicionantes que hay alrededor de la comprensión lectora y ser conscientes de que cuando un alumno o alumna no tiene un nivel aceptable de comprensión, lo más probable es que haya algún factor condicional que lo esté perturbando, lo más adecuado para resolver dicho inconveniente es el trabajo en equipo por parte del docente y el alumno o alumna.

---

<sup>18</sup> González Fernández, Antonio, *Estrategias de la comprensión lectora*, España, Síntesis, 2004, p. 31-42.

Es esencial que el docente tenga claro qué va a leer el alumno, y para qué va a hacerlo; exige además disponer de recursos -conocimiento previo relevante, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de material complementario, etc.- que permitan abordar la tarea con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura. Su papel se centra en ser guía y apoyo en cien por ciento tarea imprescindible durante las primeras etapas para formar poco a poco el gusto y hábito por la lectura.

Uno de los problemas más comunes de los docentes, respecto a la enseñanza/aprendizaje de la comprensión lectora, es que carecen de metas claras: desde dónde partir y cómo. Simplemente siguen su intuición y a través de ensayo-error es como van modificando sus estrategias. Reconozco que yo también tomé esto como referencia y en determinado momento lo apliqué, pero no rindió buenos frutos.

En la perspectiva constructivista se adopta y reinterpreta el concepto de “aprendizaje significativo”<sup>19</sup> acuñado por Ausubel. Aprender equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje. Implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Ese proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende aprender.

Esto ocurre porque, como lectores disponemos de un conocimiento previo que permite comprender e integrar la información que encontramos. Es lo que Ausubel llamó “significatividad psicológica y significatividad lógica”, es decir, la experiencia emocional gratificante asociada a aprender está vinculada a la causa-efecto de la motivación intrínseca, y si se añade el hecho de que cuando aprendemos significativamente se produce la *memorización comprensiva*, el proceso de integración de la nueva información en la red de esquemas de conocimiento a dicha memorización -distinta a la memoria mecánica- hace que la posibilidad de utilizar el conocimiento integrado -su funcionalidad- y el que ya posee facilite su ardua tarea para la resolución de problemas prácticos con un cierto grado de claridad y coherencia.

Tomando como base el aprendizaje significativo, podemos afirmar que cuando un lector comprende el texto está construyendo su propio aprendizaje, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a múltiples culturas y, en ese sentido, siempre contribuye esencialmente al conocimiento propio del lector. Podríamos decir, tal vez, que en la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado, incluso cuando los objetivos del lector poseen otras características: leer por placer.

---

<sup>19</sup> David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, 2ª ed., trad. Mario Sandoval Pineda, México, Trillas, 1983, p. 93

## 2.2 Las estrategias en la lectura: características e importancia

Las estrategias en la comprensión de lectura en un aprendizaje significativo juegan un papel muy importante tanto para el docente como para los alumnos; esto es, si queremos generar lectores autónomos y críticos y si queremos acabar paulatinamente con una “educación bancaria”<sup>20</sup> que tiene como objetivo primordial matar la curiosidad, el espíritu investigador y la creatividad para generar “una disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable”<sup>21</sup>, una lectura desde esta perspectiva mata el interés entre otras cosas porque se asume como una lectura sin una estrategia, una acción repetitiva y no como un proceso complejo que implica mucho más, es decir, implica una estrategia.

Entonces, si consideramos que desde un punto de vista pedagógico, las estrategias de comprensión lectora, son procedimientos que implican la presencia de objetivos a cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posibles cambios.

Las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado, que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, no pueden ser tratadas como técnicas precisas en la enseñanza, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representar, analizar los problemas y la flexibilidad para encontrar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar en la construcción y uso de los educandos, en procedimientos generales que pueden ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas.

Desde el punto de vista constructivista, para poseer una habilidad razonable en la descodificación y la comprensión de lo que se lee es necesario desarrollar tres condiciones:

1. Tener claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable, respecto al aprendizaje significativo.
2. Pertinencia en el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir a comprender el significado de los contenidos del texto. Si nos remitimos a la noción de aprendizaje significativo, esta condición es la que Ausubel y colaboradores denominan “significatividad psicológica”. Es decir, que entre el lector y sus conocimientos exista una distancia óptima que permita el proceso de atribución de significados que caracteriza la comprensión del texto.

---

<sup>20</sup> Freire Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, p. 48.

<sup>21</sup> *Ibid.*

3. De las estrategias que el lector utilice para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación del texto y de que el lector sea consciente de qué entiende, qué no entiende, y que hacer para solucionar.

Las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumnado la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella –motivación, disponibilidad -. Asimismo, facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, así como la toma de decisiones adecuadas en función de los objetivos que se persigan.

Palinensar y Brown<sup>22</sup> sugieren que las actividades cognitivas deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias adecuadas con fines prácticos y sencillos, (que bien se podrían aplicar en el cuento) mientras los alumnos se familiarizan y asimilan el proceso de la comprensión de lectura, a saber:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer?, ¿por qué/ para qué tengo que leerlo?
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué sé acerca del contenido del texto?, ¿qué sé de los contenidos afines del texto?, ¿la del autor, del género, del tipo de texto?
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue). ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y qué es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué información puedo considerar poco relevante, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinente para el propósito que persigo?
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto, su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el “sentido común”. ¿Tiene sentido este texto?, ¿presentan coherencia las ideas que en él se expresan?, ¿se entiende lo que quiere expresar?, ¿qué dificultades plantea el autor?
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión, la recapitulación periódica y la auto interrogación. ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí?, ¿Puedo construir el hilo conductor del argumento expuesto? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados?
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones. ¿Cuál podría ser el final?, ¿qué sugeriría yo para solucionar el problema que

---

<sup>22</sup> Palinensar, A. S., Brown, A. L., *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*, pp.117-175. Cit. por Solé, Isabel, p. 63.

aquí se plantea?, ¿cuál podría ser –tentativamente- el significado de esta palabra que me resulta desconocida?, ¿qué le puede ocurrir a este personaje?

Como podemos observar, estas actividades no representan mayor dificultad porque son sugeridas de manera clara y concisa, y el docente juega el papel de facilitador del aprendizaje. Una vez asimiladas las diversas estrategias, los estudiantes decidirán cuáles utilizarán según las características y objetivos que demande la lectura: planeación, comprobación, revisión y control de la misma.

### **23 Los objetivos de la lectura**

Quienes hacemos de la lectura un hábito, como docentes sabemos que hay diversos tipos de textos; y según nuestros objetivos respecto a la lectura se definen las estrategias de lectura, en algunas ocasiones de manera consciente o en otras de manera intuitiva. Consciente porque sabemos qué buscar del texto: un dato específico, confirmar y enriquecer los conocimientos que tenemos sobre algún tema en particular o simplemente placer. Inconsciente porque si sabemos que nos enfrentamos a un texto expositivo o narrativo, sabemos que difieren en su estructura, entonces, automáticamente sabemos cómo abordar la lectura, sin que ello implique una planificación de la estrategia a seguir. Por ejemplo, los textos narrativos se organizan en una secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final. Pueden tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, acción y resolución. En cambio, en el texto expositivo la semántica varía en función del tipo de información y de los objetivos que se persigan, bien puede ser agrupadora, causal, aclaratoria o comparativa. Por lo tanto en este apartado solo me enfocaré a mencionar algunas estrategias para conocer el papel de los objetivos como parte de la comprensión lectora.

Los docentes debemos enseñar y dotar de herramientas lectoras a los alumnos y alumnas con el fin de que construyan sus conocimientos. Un primer paso es el establecimiento de los objetivos previos a la lectura, ya que éstos determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo logra el éxito de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto.

Considero pertinente aclarar que los docentes deben planear la actividad lectora con anticipación y establecer objetivos perfectamente definidos, de esa manera los educandos aprenderán que los objetivos tienen una razón de ser y también los orientarán a saber con qué fin se acercarán al texto. Hay tantos tipos de lectores como de objetivos, pero aquí no pretendo hacer una lista exhaustiva, sólo me enfocaré en tres:

a) Leer para aprender. Se lee para ampliar los conocimientos de que disponemos ya sea lectura de decisión personal o por obligación.

Una lectura en general pasa por diversos procesos estratégicos: primero suele ser una lectura lenta y repetida, en la que obtenemos un panorama general después se hace una segunda lectura para

profundizar en las ideas que contiene. En segundo lugar, uno debe autointerrogarse sobre lo que lee. Tercero, debemos establecer relaciones con lo que ya sabe. Cuarto, es necesario revisar los términos desconocidos. Y quinto, hacerse recapitulaciones, síntesis, resúmenes, subrayados, etc. sobre lo leído.

b) Leer por placer. Hablar de placer suele ser una palabra muy agradable, pero al mismo tiempo compleja porque es absolutamente personal. En lo que la mayoría de los autores coinciden es que la lectura de textos literarios satisface los gustos de los lectores. Y en lo que a los adolescentes se refiere, también los seduce despertándoles sentimientos y emociones. Se identifican con algún personaje que les permite crear un mundo imaginario en el que sólo ellos son los protagonistas de la historia o, simplemente ven reflejada alguna experiencia personal en la historia de un cuento o novela.

Con todo, leer literatura también implica analizar la estructura del texto narrativo y elaborar criterios personales que permitirán profundizar en él, partiendo de objetivos bien enfocados para llevar a cabo una lectura estratégica.

c) Leer para comprobar la comprensión. Este tipo de objetivo es muy extendido en los programas escolares, pero pocas veces aplicado. Consiste en que los alumnos y alumnas deben dar cuenta de lo comprendido en la lectura, respondiendo a preguntas del texto, recapitulando, sintetizando o empleando cualquier otra técnica. Se debe tener cuidado con este objetivo, para que no se convierta en una actividad de aprendizaje mecanizado, desmotivado y tedioso, y es el profesor al que compete realizar esta tarea de modo creativo.

Los objetivos para acercarse a un texto narrativo no se centran exclusivamente en leer para aprender, leer por placer y leer para comprobar la comprensión, hay muchos más. Por lo que a mí compete, no pretendo saturar a los alumnos de información. Considero que lo más conveniente es alcanzar pocos objetivos en cada lectura, de manera progresiva, según sus capacidades, alcanzar objetivos de mayor complejidad, profundidad o significado.

Para reforzar este apartado citaré dos propuestas para redactar correctamente los objetivos de aprendizaje y, por último, en la parte del anexo esta la taxonomía de Bloom y colaboradores para clasificar y ordenar adecuadamente el nivel de enseñanza/aprendizaje que el docente crea pertinente reforzar en los alumnos (véase “Cómo redactar objetivos” en anexo III).

## **2.4 Clase modelo**

Como se trata de una clase muestra sólo anotaré los objetivos del cuento *Un adolescente* de Pedro Orgambide, pertinentes para este capítulo. Consideraré escribirlos de manera particular para explicar el porqué de cada uno de ellos, de acuerdo con las estrategias didácticas de la comprensión lectora que desarrollaré en capítulos posteriores. Los objetivos son:

- El alumno definirá el término *adolescencia* según sus conocimientos.
- El alumno esquematizará la forma en que el autor desarrolla los personajes y plasma la riqueza descriptiva en cada uno de ellos en el cuento.
- El alumno descubrirá la fuerza del lenguaje para influir en las emociones.
- El alumno relacionará sus experiencias personales con el texto, y probablemente, se identificará con el personaje principal.
- El alumno reconocerá las actitudes (positivas, negativas e interesantes) de los personajes en el cuento y dará argumentos para fundamentar su apreciación
- El alumno justificará los temas de la soledad y la falta de comunicación que se plantea en el cuento.
- El alumno propondrá, según su criterio, algunos cambios en el cuento.

La sesión inició a las 10:30 a.m., los alumnos y alumnas se sentaron en sus respectivas sillas. Cuando vieron que saqué las copias de la bolsa de plástico, instintivamente se pusieron a la defensiva y el ambiente en el aula se sintió tenso.

Una alumna preguntó: “¿nos vas ha hacer examen Vilchis?” Y contesté: “no, es una lectura, vamos a leer un cuento”. Algunos suspiraron con alivio e inmediatamente sonrieron. Empecé a repartir los juegos de copias a cada alumno, y mientras caminaba sobre el pasillo les explique: “ primero vamos a leer los objetivos, antes de iniciar la lectura del cuento, ustedes saben y han leído que los objetivos tienen una función, estos nos sirven como guía para saber cómo abordaremos la lectura y, qué nos están pidiendo que realicemos. Después realizaremos una actividad antes de la lectura, y el siguiente paso será leer el cuento -ellos y ellas empiezan a revisar las copias- y por último, como podrán ver, actividades que tendrán que hacer después de la misma. ”

Terminé de repartir las copias y empecé a leer los objetivos en voz alta, después les pregunté: “¿Hay alguna duda?” y todos contestaron “nooo”

“Bueno” les dije, “pero debemos darle su lugar a los objetivos, al final de la lectura y las actividades retomaremos y verificaremos si estos se cumplieron. Ahora pasamos a contestar dos preguntas antes de iniciar la lectura, también conocida como *estrategia previa a la lectura*”.

### CAPÍTULO 3

#### Estrategias previas a la lectura

Antes de desarrollar las estrategias previas a la lectura es primordial activar el conocimiento previo de los lectores. Solé y Cairney<sup>1</sup> coinciden, en primera instancia, en darles información general sobre lo que se va a leer. Puede ser sobre la temática o el tipo de texto, ayudarles con determinadas pistas para motivarlos, que en este capítulo desarrollaré.

También hay otros conocimientos previos que podemos activar para motivar a los alumnos a interesarse en la lectura, y para que aprendan a valorar sus experiencias y conocimientos adquiridos años atrás. Por ejemplo, los conocimientos generales del mundo que los adquirieron durante su educación primaria y secundaria en diversas materias, también están los que se refieren a las necesidades, deseos, motivaciones, actitudes, planes, metas y valores propios de cada cultura. *Estos conocimientos socioculturales* son los que permiten entender y comprender los cuentos u otro tipo de narraciones. También *el conocimiento sobre la estructura textual* es importante por el lenguaje y sus usos; es la que especifica la relación entre las distintas partes o información que componen el texto. Como por ejemplo, el esquema del cuento. *El conocimiento cabal del vocabulario*. Y, por último *el conocimiento metacognitivo*, que incluye la conciencia del nivel del conocimiento y el grado de experiencia sobre el tema que debe ser aprendido.

Por lo tanto, hay diferentes tipos de conocimientos, lo conveniente es saber servirnos de ellos de acuerdo al tipo de texto y objetivos que nos proponemos, y así estimular información de la memoria para reactivarlos en los alumnos y alumnas. A este respecto, algunos autores coinciden en que para activar el conocimiento es necesario animar a los chicos y chicas a exponer sus ideas y conocimientos sobre el tema, ya sea relacionándolo con alguna experiencia personal o simplemente haciéndolos pensar al respecto. Podemos iniciar esta actividad a manera de conversación. Habrá algunos alumnos que posiblemente no tengan conocimiento sobre el tema, pero sus mismos compañeros, pueden tener alguna noción o conocimiento, y contribuir para enriquecer la clase. En consecuencia, estamos motivando en los alumnos una actitud positiva y de interés hacia el texto que tienen en sus manos.

---

<sup>1</sup> Véase Solé Isabel, *Estrategias de lectura*, 11ª ed., España, Graó, 2000, p.18. Véase Cairney, H. Trevor, *La enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata, 1992, capítulo I “La violencia”, pp. 30-38. o pp.171-173

### 3.1 Predecir, verificar, construir una interpretación

Un segundo momento es enseñar a los alumnos a predecir el tema del texto ayudándose de indicios, títulos, subtítulos, imágenes, lo que ya se conoce del autor o del tema, etc. aprenden que sus aportaciones son muy importantes y necesarias para la lectura. Esta actividad se presenta como un medio para conocer la historia y para verificar sus propias predicciones, lo cual les dará mayor seguridad.

Cuando leemos constantemente estamos especulando y al mismo tiempo vamos comprendiendo, es decir, la lectura implica un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que encauzan la construcción de una interpretación. Para ello hay herramientas que nos ayudan, bien puede ser a partir de palabras o conceptos claves que se encuentran en el texto, por ejemplo, si es un cuento policiaco podemos preguntar: ¿qué es un enigma?, ¿saben la estructura de un cuento policiaco?, ¿conocen algún autor?, ¿han leído un cuento de este género?

Cuando generamos predicciones, en algunas ocasiones, nos ayudamos de las preguntas que solemos hacernos respecto al texto, por ejemplo, con el simple hecho de leer el título o índice de un cuento o novela, inmediatamente nos preguntamos ¿de qué tratará?, ¿me gustará?, ¿en qué época se desarrollará la historia?, ¿qué relación hay con la adolescencia?, ¿qué relación hay con la violencia?, entre otras. Ahora el docente, que juega un papel como guía en los inicios del proceso de comprensión lectora de los alumnos y alumnas, debe motivarlos para que sean ellos quienes plantean las preguntas sobre lo que van a leer.<sup>2</sup>

El establecimiento de predicciones desempeña un papel muy importante para los conocimientos previos del lector, entre ellas:

- La atribución de características permanentes (simpático, caballeroso, inteligente) o temporales (contento, enfurecido, triste) de los personajes de esas narraciones. Esperamos que alguien caballeroso se comporte de determinada manera, o el hecho de que un protagonista se encuentre despechado nos pueda hacer prever alguna acción trágica.
- Las situaciones en que los personajes se mueven. Una situación de tristeza en determinado personaje permitirá pensar que su reacción ante un problema concreto va a ser de una u otra manera.
- Las relaciones que se establecen entre los personajes y el hecho de que los objetivos que se persiguen converjan o discrepen abiertamente. Si dos personajes se disputan el poder político, podemos predecir que esta situación genera un conflicto entre ambos intereses.

---

<sup>2</sup> Cfr. Luceño Campo José Luis, Op.Cit . Peters, Charles W. Op.Cit Solé Isabel. Op.Cit

- La confluencia de objetivos contradictorios en un mismo personaje. Imaginemos a la protagonista de una novela, que nunca se había enamorado pero anhela que eso suceda; sin embargo, cuando se le presenta la oportunidad y cree encontrar al amor de su vida, resulta que él es sacerdote.
- Un cambio brusco de situación. El protagonista queda en la ruina; o recibe una herencia, o por cuestiones de trabajo lo envían por una temporada a otro país.<sup>3</sup>

Los elementos que componen la historia en un texto narrativo (escenarios, personajes, problema, acción y resolución) nos van ayudando a predecir lo que tal vez sucederá a lo largo de ella, pero hay que tener muy en cuenta que este proceso se debe enseñar y aprender.

Estas estrategias permiten que el alumnado comprenda adecuadamente la importancia de los textos, contenidos de las diferentes estructuras textuales, la importancia ellos como lectores, de su papel activo ante la lectura y de todo lo que ella aporta (conocimientos, expectativas, interrogantes, etc.).

A través de la práctica, el educando irá construyendo poco a poco sus propias estrategias, hasta que llegue a asumir el control de la propia lectura y la regule, para lo cual implica tener un objetivo, así como poder generar una hipótesis que prediga qué puede suceder en el resto del texto o del contenido. Después conforme avance en la lectura, podrá verificar sus predicciones y, finalmente, construir una interpretación. Entonces se dará cuenta que ha comprendido el texto.

Estas estrategias tienen como fin motivar la necesidad de leer para favorecer la construcción de su aprendizaje significativo, proporcionarles los recursos necesarios para que pueda afrontar la actividad de la lectura con seguridad, confianza e interés. Y, sobre todo, convertirlos en lectores activos que interactúen con el texto.

### 3.2 Clase modelo

Para verificar si la estrategia previa a la lectura de *Un adolescente* que había planeado fue la correcta en la clase modelo di seguimiento de la siguiente manera:

Objetivo: El alumno definirá el término *adolescencia* según sus conocimientos.

Decidí iniciar con las siguientes preguntas: “¿qué significa, para ti, la adolescencia?, ¿consideras que hay cambios físicos y psicológicos en adolescencia?, ¿cuáles son?”, tomando como punto de partida las propuestas de los investigadores, es decir, preguntar a partir de un conocimiento sociocultural.

---

<sup>3</sup> *Op.cit.*, p. 93.

Dado que es un tema conocido los alumnos contestaron ambas sin ninguna dificultad. Posteriormente, platicamos sobre la adolescencia y los cambios que provoca. Coincidieron en que las reacciones fueron las siguientes:

Hubo quienes no estaban muy seguros de sus conocimientos y les daba pena externar su opinión por miedo a equivocarse; sin embargo los motivé diciéndoles: “todos tenemos un bagaje cultural y también contamos con una experiencia personal, bien podrían ayudarse de ambos y si no de uno solo. Estos conocimientos son muy importantes para entender mejor la lectura.” Después los educandos externaron su opinión:

Algunos contestaron: “es una etapa donde el ser humano cambia”; “es una etapa de la vida donde dejas de ser niño para convertirte en un joven y cambias completamente en todo”; “es un cambio físico y psicológico que hace que los jóvenes lleguemos al proceso de maduración”.

En las respuestas de cambios físicos y psicológicos no dejaron de mencionar: el bello púbico, ensanchamiento de caderas y hombros, crecimiento de los huesos, cambio de voz, la menstruación y cambios de estado anímico propios de la pubertad. Entonces, al escuchar sus respuestas les expliqué la diferencia entre pubertad y adolescencia.

Como segundo paso les pregunté “¿Qué les sugiere el título del cuento?” Todos contestaron con un gesto de obvedad “se trata de un adolescente”; “bien” contesté y después pregunté “¿Qué se imaginan que le pasará al adolescente?” Al intentar contestar la pregunta varios contestaron que no sabían y pocos se aventuraron a contestar que: “era un chico que se portaba mal” otros “que sacaba malas calificaciones” y “que tenía novia” y contesté “en algunas afirmaciones tienen razón. Vamos a iniciar la lectura y no pierdan de vista las características propias de la adolescencia.”

Antes de dar inicio les expliqué: “el cuento se publicó en 1970 el autor es argentino y se llama Pedro Orgambide. Como podemos ver se divide en cuatro capítulos. Entonces, en algunos se dibujó un gesto de asombro en su rostro que manifestaba “es mucho”. Dije: “Vamos a ponernos de acuerdo para la lectura, yo inicio leyendo en voz alta el primer capítulo, ¿quiénes quieren leer los tres restantes?”. En seguida levantaron la mano 10 alumnos y alumnas y por consenso grupal se escogió a Daniela, Melisa y Paula. Antes de iniciar la lectura cerré con estas palabras: “les va a gustar el cuento, ahora los demás siguen la lectura en silencio” e inicié la lectura.

Con esta estrategia corroboré que los alumnos y alumnas se enfrentan a la lectura con motivación e interés, se sentían más seguros porque su opinión y conocimientos, por mínimos que sean, juegan un papel muy importante en la lectura.

## CAPÍTULO 4

### Estrategias durante la lectura

Una vez que conocemos la importancia del conocimiento previo del lector y que éste a su vez sirve para predecir, verificar y construir una interpretación, no puede quedar ahí el proceso de comprensión lectora, de lo contrario, éste quedaría incompleto y de la misma forma no se podrían obtener los resultados esperados. Entonces, el siguiente paso es conocer algunas estrategias durante la lectura.

Las estrategias durante la lectura son las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar, comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores y fallos en la comprensión.

Las predicciones y verificaciones se pueden encontrar en el texto conforme se avanza en la lectura para comprenderlo. Comprender un texto implica la capacidad de establecer un resumen que reproduce de forma sucinta su significado global. Para lograr adecuadamente el significado global hay estrategias diseñadas para realizarse durante la lectura y que se pueden fomentar mediante tareas de lectura compartida en la que se aprende a utilizar toda una serie de estrategias que deberán formar parte del bagaje del alumno, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma.

Por tareas de lectura compartida se entiende:

La ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que les son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos.<sup>1</sup>

Los autores consultados, coinciden en algunas estrategias que pueden fomentar actividades de lectura compartida:

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Analizar las respuestas de lo leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.

El objetivo que persigue la tarea de lectura compartida es que tanto el profesor como los educandos sean copartícipes de las actividades lectoras. Algunas ocasiones será el profesor quien las

---

<sup>1</sup> Solé, Isabel, *Op. Cit.*, p. 103.

dirigirá, en otras los alumnos y alumnas. Es lo que Cairney Trevor H. designa el nombre de “conversación sobre el texto”<sup>2</sup>. La única diferencia que hay con las tareas compartidas es que la conversación se puede llevar a cabo durante la lectura y después de la lectura. En ambas participan profesor, alumnos y alumnas como lectores activos, y que comparten las mismas responsabilidades. Esta estrategia se divide en cuatro pasos.

Una vez que se realiza la lectura del primer capítulo ya sea en silencio o en voz alta, el profesor realiza las siguientes actividades:

- Hace una recapitulación de lo leído hasta el momento y solicita el consenso de los alumnos para llegar a un acuerdo.
- Después los invita a hacer aclaraciones sobre determinadas dudas, en el texto (palabras, ideas, imágenes) o explicaciones.
- Posteriormente, formula algunas preguntas, cuya respuesta se encuentra en el texto (personajes, acciones, espacios, tiempo).
- Por último, motiva a los alumnos a aventurarse para establecer predicciones sobre lo que resta por leer.

Cuando termina este ciclo, continúan con la lectura hasta leer otra parte del texto, se repiten los pasos anteriores pero esta vez, será otro el responsable o moderador, en este caso algún alumno y así sucesivamente.

No es necesario seguir los pasos antes mencionados como receta de cocina. Se puede trabajar de manera individual, por parejas o equipos. Otra opción sería alterar el orden (preguntar, clarificar, recapitular y predecir). De tal manera que los alumnos poco a poco adquieran confianza y después se les pueda invitar a que sean ellos quienes formulen preguntas que deban responder todos incluyendo al profesor.

La gran ventaja de las estrategias es su flexibilidad para aplicarlas. Pueden tener variantes, pero también depende de la creatividad del profesor para adaptarlas según el contexto y necesidades del grupo.

Si uno de los objetivos de la lectura es predecir, Solé<sup>3</sup> propone insertar preguntas a lo largo del texto que ayuden a los alumnos a conseguir este propósito, igualmente, se pueden pegar encima de determinados fragmentos un papel autoadhesivo que contenga la pregunta ¿qué piensas que pueda ocurrir ahora?, ¿por qué? Después se les pide que lean lo que está debajo y se fijen en qué han acertado y en qué no.

---

<sup>2</sup> Cairney, H. Trevor, *La enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata, 1992, p. 50

<sup>3</sup> Solé, Isabel, *Op. Cit.*, p. 108

Cairney en una experiencia de la lectura *Las telarañas de Carlota* (Withe, 1952) propone llevar a cabo lectura por capítulos pues cada uno de ellos tiene sus objetivos. En cada sesión leen un fragmento del texto, interviene con preguntas y posteriormente se continúa con la lectura. Lo interesante de esta propuesta es que las preguntas estimulan a los alumnos y alumnas a relacionar sus experiencias personales con el texto, les ayuda a sumergirse en el relato y, en consecuencia, pueden simpatizar con los personajes principales. En el Capítulo 1 plantea las siguientes preguntas: “¿cuáles son vuestros sentimientos hacia el Sr. Arable?, ¿tenía justificación para querer matar al cerdo?, ¿qué argumentos hay a favor o en contra de sus acciones?, ¿habríais reaccionado como lo hizo Fern?, ¿por qué o por qué no?” En el Capítulo 2 pide a los alumnos y alumnas que expongan algunas anécdotas que hayan tenido cuidando animales pequeños: ¿qué recuerdan de la experiencia?, ¿cómo consiguieron el animal?, ¿cómo describirían su relación con él?, ¿podéis ser amigos de un animal?”<sup>4</sup>

Hago referencia a estas preguntas porque Cairney menciona cuatro tipos básicos de actividad mental incluidos en la lectura estética, entendida como textos literarios:

1. Figuración e imaginación: construcción de un cuadro mental. Los lectores se representan las escenas de un libro como si estuvieran allí en realidad.
2. Previsión y retrospectión: la mente avanza o se retrasa un poco en relación con el punto del texto al que el lector ha llegado. El lector prevé y elabora hipótesis sobre los acontecimientos venideros o reflexiona sobre el texto ya construido.
3. Participación y construcción: identificación estrecha con el texto. Los lectores quedan inmersos emocionalmente en el texto, identificándose con los personajes y las situaciones.
4. Valoración y evaluación: elaboración de juicios sobre el mérito del texto. Los lectores hacen juicios sobre el mérito del texto, aunque también aplican sus propios juicios de valor ante los acontecimientos y situaciones que se desarrollan.<sup>5</sup>

La clasificación sirve para que los profesores seamos conscientes de otras posibilidades de nivel de comprensión y enseñemos a los alumnos que la respuesta no sólo se encuentra en el texto sino que también ellos pueden formar parte del mismo; de esa manera los ayudamos a ser más sensibles y a explorar más allá de lo que hay escrito en el papel.

Por su parte, Cooper sugiere las siguientes interrogantes a partir de los elementos del texto narrativo:

Escenario

¿Dónde ocurre esta historia?

¿En qué época tiene lugar esta historia?

Personajes

---

<sup>4</sup> Cairney, H. T., *Op. Cit.*, p. 132

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 56

¿De qué trata la historia?

¿Cuáles eran los personajes de la historia?

¿Cuál era el personaje principal o la estrella de la historia?

Problema

¿Tenían algún problema los personajes de la historia (personas/animales)?

¿Cuál era el problema fundamental dentro de la historia?

Al escuchar esta historia ¿qué os parece que pretendían los personajes?

Acción

¿Cuáles fueron los hechos importantes dentro de la historia?

Resolución

¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta

Historia?

Tema

¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos?

¿Qué lecciones pueden extraerse de esta historia?<sup>6</sup>

Hay muchos ejemplos que se aplican en las aulas, pero que no enumeraré ni transcribiré porque resultaría muy exhaustivo. Aún así es importante mencionar que los docentes tenemos varios recursos que tomamos de la experiencia personal para enriquecer y adaptar estas propuestas según las necesidades de nuestros grupos.

La función de estas estrategias es enseñar a los alumnos y alumnas a comprender y a controlar su comprensión. Asimismo, les sirve para que las tomen como parte de su vida lectora, para que aprendan a resumir, plantear preguntas al texto y finalmente, resolver problemas desde que pueden empezar a leer algunas frases.

#### 4.1 Clase modelo

La lectura continuaba y ya tenía programado recapitular al terminar el capítulo II con dos objetivos: saber si ellos estaban comprendiendo el cuento y, si había alguna dificultad con alguna palabra que impidiera la comprensión (tal como la han mencionado diversos expertos en la materia).

Cuando llegamos a ese punto les dije: “Hasta aquí vamos a comentar lo que hemos entendido del cuento y me gustaría saber si hay alguna duda”. Es importante aclarar que los alumnos y alumnas estaban muy interesados en la lectura, porque mientras Daniela leía en voz alta, en momentos levantaba la mirada para observar la reacción de ellos, percibí desesperación en algunos por saber que

---

<sup>6</sup> Cooper, J. David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, trad. Jaime Coger, Madrid, Visor: Ministerio de educación y ciencia, 1990, p. 343.

seguía y qué haría el protagonista, en este caso Raúl -el adolescente-. Todos estaban intrigados, me sorprendí mucho porque rara vez muestran esa actitud y en el momento que interrumpí la lectura, la mayoría levantó la vista para verme y casi me querían matar como diciendo “Déjanos leer”.

Una vez interrumpida la lectura les hice las siguientes preguntas para recapitular: “¿Quién nos explica o nos platica de qué se trata el cuento? Varios empezaron a hablar deliberadamente sin esperar a que se les diera la palabra. Por lo tanto me vi en la necesidad de poner orden y numerarlos por turno para escuchar a cada uno de los que querían participar.

En general, puedo asegurar que hasta el momento no tenían ninguna dificultad con la comprensión por que hubo algo muy importante: ellos se identificaban con el personaje principal. Yo me había imaginado que probablemente esa identificación sería con los alumnos, pero fue una sorpresa agradable descubrir que también las alumnas se identificaron. La mayoría no tuvo dificultades para comprender.

La segunda pregunta fue: “¿Tienen alguna duda con el vocabulario, alguna palabra no la entienden?” Todos contestaron en coro: “Nooooo” no sé si porque realmente no había dudas o porque ya querían continuar con la lectura. En pocas palabras me dieron a entender “ya cállate”, creo que fue esto último.

Después les dije: “Sólo quiero saber si todos concordamos con las respuestas a estas preguntas: ¿quiénes son los personajes?, ¿dónde ocurre la historia? Y sí, así fue, todos coincidimos con las respuestas: los personajes son Raúl, sus padres, sus amigos y Amelia y la historia se desarrolla en Argentina. Algunos se imaginaban que en la ciudad algo parecido al Distrito Federal.

“Por último” les dije, pero un alumno me interrumpió y me dijo: “ya Vilchis, déjanos continuar” ante esa expresión contesté: “no me tardo sólo quiero que tratemos de predecir si Raúl va a buscar a Amelia” y todos empezaron a hablar al mismo tiempo. Por segunda ocasión tuve que poner orden porque algunos decían “sí” y otros “no” empezaba a generarse una polémica muy apasionada. Les pedí que me explicaran por qué creían que sí para argumentar su respuesta contestaron categóricamente: “por la calentura” y otros “pues como va a desperdiciar esa oportunidad” y algunos más tranquilos contestaron “porque él era el único de sus amigos que no había tenido relaciones sexuales y no quería que sus amigos lo supieran y se burlaran, y también por curiosidad”

Las que dijeron “no” fueron tres alumnas. Dijeron que “aunque es un chavo que se va de pinta, se ve que es más maduro que sus otros amigos y lo va a pensar”. Una vez que verbalizaron sus predicciones les dije: “bueno ahora continuemos con la lectura y vamos a ver qué pasa”.

Melisa continuó con la lectura en voz alta. Y así pude observar lo que Ausubel y colaboradores denominaron “significatividad psicológica”<sup>7</sup> en el aprendizaje significativo.

La reacción de mis alumnos me ayudó a concluir que no debemos abusar de estas estrategias durante la lectura, porque sería contraproducente. Interrumpir drásticamente la lectura ante una palabra desconocida, consultar el diccionario o preguntar a un profesor, sólo se justifica cuando la palabra es imprescindible para la comprensión global del texto. Por eso, enfatizo la previa planeación de la lectura, para evitar el rompimiento de continuidad.

No se trata de sentir un ambiente rígido en donde quien tiene la sartén por el mango es el profesor y los alumnos y alumnas se dedican a contestar la típica fórmula pregunta/respuesta de manera mecanizada y obligatoria. Lo importante es generar un ambiente de interés en el aula, de tal manera que realmente se logre una conversación sobre el texto, y que todos tengan esa apertura de decir con cuál personaje se han identificado, expresar sentimientos, emociones que les ha generado y sus dudas sin ningún temor.

Por último, enseñar a leer también significa enseñar a evaluar lo que comprendemos, lo que no comprendemos –metacognición- y la importancia que esto tiene para construir un significado a propósito del texto. De esta suerte, la lectura se vuelve activa, el lector sabe qué leer y por qué lo lee, y asume con la ayuda necesaria el control de su comprensión. Para complementar de manera adecuada la comprensión lectora pasemos a las estrategias posteriores a la lectura.

---

<sup>7</sup> David P. Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, p. 93.

## CAPÍTULO 5

### Estrategias posteriores a la lectura

Es la etapa más extensa, rica y vasta de la comprensión de lectura debido a la cantidad de propuestas estratégicas que han aportado los especialistas en la materia. Con este comentario no estoy desvalorizando las actividades previas a la lectura y durante la lectura, cada una es un complemento del todo y sin ellas no existiría esta última como tal.

La mayoría de los autores coinciden en cuatro estrategias: la idea principal, el resumen, la formulación y contestación de preguntas. Afortunadamente, no son las únicas propuestas, sólo son los cimientos para construir un edificio. A partir de ellas se pueden generar diversos tipos de estrategias. En este apartado solo mencionaré tres porque los alumnos se encuentran más familiarizados con éstas. A pesar de que se han utilizado infinidad de veces y a nivel bachillerato, presentan deficiencias para aplicarlas, incluso hay quienes no tienen una idea clara de cómo realizarlas.

#### 5.1 La idea principal

Creo que todos experimentamos por lo menos en una materia de nuestra vida escolarizada, el que los profesores nos dijeran en repetidas y cansadas ocasiones “saquen la idea principal de la página tal” o “hagan un resumen de la página... a la página...” o “vamos a leer las siguientes páginas para contestar el cuestionario que esta al final de la lectura”. Recuerdo perfectamente que en la primaria o en la secundaria nunca nos informaron – a mis compañeros y a mí- qué era una idea principal o un resumen. Simplemente hacíamos lo que el sentido común nos dictaba o a veces ni eso. Sólo escribíamos sin coherencia y despreocupación porque “al fin que el profe nunca los leía”. Adornábamos nuestra actividad con colores y dibujos para que se viera bonito y así obteníamos buenas calificaciones. Estamos en el siglo XXI, y estoy segura de que muchas generaciones siguen arrastrando esas deficiencias.

Por ello, es fundamental definir qué es la idea principal. Entre sus múltiples significados están los de tema, esencia, resumen selectivo, interpretación, palabra clave, tópico, título, asunto, tesis, puntos principales, macroestructuras o superestructuras esquemáticas.

Distintos autores sugieren la importancia de distinguir, la noción del *tema* del de *idea principal* en el ámbito educativo. La noción de tema responde a la pregunta: ¿de qué trata este texto? Aulls dice que “el tema puede expresarse mediante una palabra o un sintagma”.<sup>1</sup> La idea principal informa del enunciado más importante que el escritor utiliza para explicar el tema y puede estar explícita o

---

<sup>1</sup> Aulls, M. W., “Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales”, en J. F. Bauman, *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*, Madrid, Visor, 1990, p.103 101-131.

implícitamente en el texto. Se expresa mediante una frase, dos o más frases coordinadas, y proporciona mayor información y distinta de la que incluye el tema. La idea principal para Aulls es la respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema?

Con relación a la enseñanza del tema y la idea principal, Aulls sugiere una serie de principios generales que son muy interesantes y útiles para los docentes: “enseñar que el tema es diferente de la idea principal; enseñar qué es el tema antes de enseñar qué es la idea principal; enseñar a identificar qué es el tema en primer lugar; enseñar la idea principal y el tema de manera distinta en narraciones y exposiciones”.<sup>2</sup> También propone enseñar el tema en narraciones y exposiciones sencillas en los primeros cursos, trabajar la idea principal sólo en exposiciones, y volver a ella en la narración en los cursos superiores, cuando se aborda sistemáticamente el comentario de texto en relación con la literatura.

Cooper y Solé<sup>3</sup> concuerdan en dos aspectos significativos en cuanto a la localización de la idea principal. Primero: para los alumnos es menos complicado encontrar las ideas importantes en un texto narrativo, porque están familiarizados con el esquema presentación/complicación/resolución, mismo que es utilizado por los lectores para comprender y extraer información importante de las narraciones. Segundo: la habilidad para entender, justificar los sucesos y las acciones de los personajes de una narración no difiere en lo básico de la habilidad para entender y justificar las interacciones sociales en las que el alumno se encuentra inmerso. Así, su conocimiento previo acerca de la estructura narrativa, es por lo menos doble.

Efectivamente, creo que la mayoría de los alumnos y alumnas de nivel medio superior cuentan con estos dos conocimientos significativos, y aunque no los dominen como un experto en la materia, sí tienen nociones de ello y de manera inconsciente recurren a ellos, primer paso para llegar a ser un lector autónomo.

Como ya lo mencioné anteriormente, uno de los objetivos principales de este trabajo, como docente, es generar lectores autónomos y críticos, donde el diálogo entre el lector y el texto juegan un papel muy importante. Por ello, es importante enfatizar que cuando hablamos de idea principal se recurre al texto y al propósito del autor, pero en la mayoría de los casos se omite o se da poca importancia a lo que se refiere el lector, a sus conocimientos previos y objetivos de la lectura, que determinarán en parte lo que considere “principal” en ella. Opino que la mayoría de los profesores deberíamos tomar en cuenta al lector activo y ser más flexibles en cuanto a la variedad de “ideas principales”.

---

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 111

<sup>3</sup> *Cfr.* Cooper, J. David, *Op. Cit.*, Solé Isabel, *Op. Cit.*

En este sentido, Van Dijk hace una diferencia entre “relevancia textual” y “relevancia contextual”.<sup>4</sup> En la primera el autor se refiere a la importancia que se asigna a los contenidos de un texto en función de su estructura y de las señales que el autor utilizó para marcar lo que él consideró más importante:

- Tema
- Comentarios
- Señales semánticas: palabras y frases temáticas
- Repeticiones
- Síntesis
- Recapitulaciones
- Introducciones
- Señales léxicas: “lo importante..., lo relevante es”.
- Señales sintácticas: orden de las palabras o de las frases.
- Señales gráficas: tipo y tamaño de letras, enumeraciones y subrayados, etc.
- La relevancia contextual, por su parte, designa la importancia que el lector atribuye a determinados pasajes o ideas contenidas en un texto en función de su atención, interés, conocimientos y deseos. Es lo que el lector considera importante en el momento de la lectura y puede coincidir o no, con lo que el autor consideró fundamental.

La dificultad a la que se enfrentan los lectores adolescentes es que aún no saben diferenciar entre la relevancia textual de la contextual, por eso los docentes constantemente nos enfrentamos a este tipo de problemas. La mayoría de los profesores no se detiene a tratar de entender la enorme diferencia cognitiva que hay entre un adulto y un adolescente, hay que recordar que los más jóvenes no perciben del mismo modo las señales de relevancia textual empleadas por los autores; tampoco tienen el mismo conocimiento del mundo y experiencia social que de alguna manera contribuyen a establecer inferencias y a juzgar la importancia de la información.

Creo que cuando observamos, en la práctica diaria, las dificultades que tienen los chicos para saber cuál es la idea principal, nos dan pistas para saber de qué manera podemos proceder y qué estrategias utilizar en función de sus necesidades.

La enseñanza de la idea principal resulta de la combinación de los objetivos de la lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quería transmitir mediante sus escritos. La idea principal resulta esencial para que un lector pueda aprender a partir de su lectura. Para enseñar la idea principal se parte de tres principios:

---

<sup>4</sup> Van Dijk, Teun Adrianus, *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*, trad. Sybille Hunzinger, México, Paidós, 1996, p. 51

Es necesario enseñar qué es y para qué sirve la idea principal, así como enseñar cómo se identifica o se genera. En general existe una fuerte relación entre la sensibilidad hacia lo principal y la comprensión global del texto, así como, en lugar de reconocer ideas principales es más conveniente construirlas o generarlas porque estas actividades son más cercanas a la lectura autónoma y tienen una repercusión importante en el recuerdo.

Los profesores debemos informar a los alumnos qué es la idea principal y para qué les va a servir, de tal manera que en forma gradual puedan encontrar los lazos necesarios entre lo que buscan, sus objetivos de la lectura y sus conocimientos previos.

Para que el lector acceda a las ideas principales de un texto (globalmente o párrafo por párrafo) es importante que tome en cuenta una serie de pautas, en las que existe un consenso entre algunos expertos en la materia<sup>5</sup> reglas de omisión o supresión -conducen a eliminar información trivial o redundante-, reglas de situación --se integran conjuntos de hechos o conceptos en conceptos supraordenados- y reglas de elaboración- mediante las cuales se construye o genera la idea principal-.

Sin embargo, sabemos que es un proceso lento y un poco complicado para los alumnos. A pesar de ello la práctica de estas reglas los ayudarán a mejorar su comprensión. Mas, antes de que las apliquen es conveniente que conozcan, a través de otras personas, cómo se genera ese proceso interno. Se trata de una fase de demostración de modelos a la que los educandos tiene acceso para conocer cuáles fueron los criterios que utilizó el profesor para generar las ideas principales.

Mientras el profesor intenta establecer la idea principal de un texto y explicar por qué considera que eso es lo más importante, y los alumnos tienen el texto delante, puede proceder de la siguiente manera:

- Explicar a los alumnos y alumnas en qué consiste la *idea principal* de un texto y la utilidad de saber encontrarla o generarla para favorecer su lectura o aprendizaje. Podría, asimismo, empezar con un texto conocido por todos y decir cuál sería su tema y lo que podrían considerar como idea principal que transmite el autor.
- Recordar por qué va a leer ese texto en concreto. Ello conduce a revisar el objetivo de la lectura y a actualizar los conocimientos previos relevantes en torno a él.
- Señalar el tema (de qué trata el texto que van a leer) y mostrar a los adolescentes si se relaciona directamente con sus objetivos de lectura, si los sobrepasa o si va a proporcionar información parcial para ellos. Este paso contribuye a centrar la atención en lo que se busca, también puede conducir a omitir determinados párrafos del texto que se está trabajando. Se pueden recurrir a indicadores o marcas que se encuentran en el texto que puedan ser de gran utilidad.

---

<sup>5</sup> Cfr. Aulls, *Op. Cit.*, Cooper, *Op. Cit.* Van Dijk, *Op. Cit.*

- Conforme avanzan en la lectura, preguntar a los alumnos lo que retienen como importante y por qué –en relación con el objetivo de la lectura- , así como de los contenidos que no tiene en cuenta o que omite en esta ocasión. Si en el texto encuentra la idea principal explícitamente formulada, sería ocasión de señalarla a sus alumnos y alumnas, y trabajar con ellos la razón por la cual esa frase contiene la idea principal. Todo el proceso puede facilitarse si los educandos leen el texto en silencio mientras el profesor lee en voz alta y externa su procedimiento.
- Cuando la lectura ha concluido, puede comentar el proceso que siguió. Si la idea principal es producto de una elaboración personal -es decir, si no se encuentra formulada en el texto- será el momento de explicarla a los jóvenes, justificando la elaboración. Puede trabajar otra idea principal de acuerdo con otro objetivo de la misma y de esa manera mostrar a los alumnos y alumnas la importancia de sus propósitos cuando traten de establecer lo que es principal.

Esta actividad no representa una regla infalible, y mucho menos va a solucionar automáticamente la enseñanza de la idea principal, pero sí es de gran ayuda porque, por medio de la demostración, los educandos conocerán cómo se da ese proceso paso a paso y garantizarán un mejor aprendizaje. Con este proceso podemos decir que estamos enseñando y evitando la inútil tarea de escribir “las ideas principales del texto” sin explicación alguna.

Al aplicar esta actividad mediante tareas compartidas, estamos contribuyendo a que poco a poco los alumnos y alumnas adquieran responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje en la comprensión de lectura y lleguen a ser lectores autónomos. Para la cual el profesor guía la actividad por primera vez, posteriormente se nombra a otro moderador de la actividad (o también pueden trabajar en equipos o por parejas) y cada uno explicar su proceso para generar o localizar las ideas principales día a día.

Realizar esta actividad con las variantes que proponga cada profesor según sus necesidades en el aula, pueden ser utilizadas de tal manera que los alumnos y alumnas intervengan de manera activa en la identificación de las ideas principales y su elaboración, de forma que se asegure el uso de las diversas estrategias, los chicos y chicas no sólo aprenden las estrategias, sino también aprenden a confiar en sí mismos los que les permitirá utilizarlas progresivamente hasta ser autónomos.

## 5.2 El resumen

Hasta este momento del informe, he analizado estrategias para establecer el tema de un texto y para generar o identificar su idea principal, pero no quisiera dejar de mencionar otra estrategia que está estrechamente vinculada: el resumen.

La comprensión de textos implica un proceso activo de construcción del significado a distintos niveles interactivos, el cual permite elaborar una interpretación personal del contenido textual. Esta interpretación incluye la representación mental del núcleo del mensaje que quiere transmitir el autor. Es la información esencial lo que suele ser retenido por un lector experto. Por tanto, el resumen se concibe como un fragmento breve en el que se recoge la condensación de la información del texto y que refleja lo más importante del mismo. Su elaboración depende de múltiples factores, entre los que Antonio González.<sup>6</sup>

En un texto corto como el cuento quizá sería más claro el efecto ya que el sentido completo puede ser ubicado en un lapso de una clase de cincuenta minutos. Para identificar la información importante de un texto Van Dijk propone un modelo que consta de seis reglas de elaboración de un resumen:

- a) Eliminación.
  - 1. Eliminar la información secundaria.
  - 2. Eliminar información redundante.
- b) Sustitución.
  - 1. Sustituir un listado de elementos por un término que lo englobe.
  - 2. Sustituir una lista de acciones por un término que los englobe.
- c) Macro selección e invención.
  - 1. Elegir la frase que contenga la idea principal.
  - 2. Si no hay una frase que contenga la idea principal, producir una nueva.<sup>7</sup>

Estas reglas son utilizadas por los lectores expertos; sin embargo, los alumnos y alumnas carecen del conocimiento de estas reglas, que bien podría ayudarles a aligerar su trabajo escolar. Y lo que es más alarmante es que cuando pedimos a los educandos que realicen un resumen, se dedican a copiar gran parte del texto original o eliminan párrafos completos, en especial los párrafos grandes, y no hay una coherencia justificada del resumen elaborado. Por consiguiente, si hay problemas para la elaboración del resumen, entonces también estamos hablando de que hay problemas de comprensión.

---

<sup>6</sup> 1) la propia representación mental del texto (el modo en que la representación esta estructurada en la memoria) y, 2) la expresión verbal coherente y explícita de la representación conceptual del significado. González Fernández, Antonio, *Estrategias de la comprensión lectora*, p.141.

<sup>7</sup> Van Dijk, T. A., *Op. Cit.*, p. 83

Tal pareciera que las estrategias para enseñar a los alumnos y alumnas a resumir no aparecen en las preocupaciones de la mayoría del profesorado, y que, incluso, el problema comenzó al finalizar la primaria donde la mayor parte de los jóvenes no recibe instrucción específica sobre el resumen. En la educación secundaria y media superior los docentes equivocadamente parecen presuponer que la habilidad de resumir ya ha sido adquirida.

Varios autores coinciden en que la enseñanza del resumen, así como de las ideas principales, deben ser guiadas por una instrucción específica por parte del docente. Del mismo modo en que hay principios específicos para la enseñanza de ideas principales con modelado, práctica e información sobre los resultados, partiendo de materiales simples y evolucionando a otros más complejos, también las hay para el resumen:

- Comprender bien el texto antes de resumirlo. En mi opinión, creo que primero debemos informar al lector el tipo de texto que leerá y de esa manera sabrá cómo procederá en la lectura del mismo. Por ejemplo, si se trata de un texto narrativo, sabrá de antemano que se encontrará con personajes, un problema y solución antes de llegar a una conclusión.

Para comprender el texto, el profesor debe hacer énfasis en que una sola lectura no basta para hacer un buen resumen y el trabajo reflexivo requiere más trabajo en la lectura que en la escritura del resumen.

- Tomar notas. Enseñar a los lectores adolescentes a tomar notas y a señalar el texto con la finalidad de resumir. Estas notas sobre el texto permiten acordarse de lo que se ha leído, discriminar lo esencial de lo secundario y situar las ideas hacia las cuales es preciso volver más tarde.
- Identificación de las ideas principales. Es importante sensibilizar a los alumnos y alumnas para que distingan entre “idea principal” e “ideas secundarias” y ayudarlos no sólo a seleccionar la idea principal sino a formular su propia idea principal.
- Gradación en la extensión del texto. Aumentar gradualmente la extensión del texto a resumir:
  - Por el tipo de texto (narrativo o expositivos).
  - Por complejidad del texto, con contenidos familiares e ideas principales muy explícitas (hasta textos más complejos que contienen ideas principales implícitas).
  - Disponer del texto para realizar el resumen que puede incitar a los educandos a utilizar la estrategia *copiar-eliminar*, y sin el texto para motivarlos a escribir el resumen con sus propias palabras.

- El resumen para sí mismo y el resumen para otros. El primero puede estar compuesto de pequeñas frases o porciones de párrafos y, con frecuencia, la forma final está menos cuidada. En cambio, el resumen para otro lector, está más familiarizado con el tema; suele ser el producto de una visión global del texto, y su forma final tiende a respetar las normas señaladas anteriormente.

- Por último, la extensión del resumen, al principio se pueden aceptar resúmenes largos, pero después se exigirá que sean más cortos.

Además de las reglas apuntadas en el apartado anterior, hay otras actividades complementarias, relativas a la revisión de lo que se ha escrito y a la redacción final del resumen:

1. Recoger las ideas principales. Se llama la atención sobre la necesidad de evaluar lo que se ha escrito para comprobar si realmente se han captado las ideas principales del texto, y de reescribir el resumen si se cree necesario.
2. Conferir coherencia al texto: La información transmitida en el resumen ha de presentarse de modo coherente.
3. Reflejar la estructura jerárquica: Se sugiere relacionar explícitamente las ideas importantes y las subordinadas.
4. Darle una forma adecuada: Cuidar la redacción del resumen para darle forma correcta, los ajustes a realizar pueden incluir desde el parafraseado o la introducción de conectivas, a la inserción de breves introducciones o conclusiones.<sup>8</sup>

Un resumen puede ser una producción correcta, pero “externa” al lector/escritor que lo ha realizado, es decir, un resumen elaborado con las reglas que antes hemos visto puede exponer el contenido que está en el texto de forma breve y sucinta, pero no representa un aprendizaje significativo, simplemente será un producto mecanizado. Motivar a lectores adolescentes a realizar un resumen más interno implica integrar la aportación del lector/escritor, mediante su lectura y redacción, elaborar nuevos conocimientos y obtener conocimiento acerca de ellos. La diferencia, dice Solé, “radica en las estrategias utilizadas para la realización de un resumen que conducen a decir el conocimiento y en otro que lleva a transformarlo”.<sup>9</sup>

Ayudar a los alumnos y alumnas a elaborar resúmenes para aprender, y que contribuyan a transformar el conocimiento implica hacerlos conscientes de lo que hacen y de la estructura textual. Hay que enseñarles a utilizar las reglas en función de los objetivos de la lectura previstos. Para ello, deben tomar en cuenta la integración entre lo que se sabe del texto y lo que aporta. Este tipo de

---

<sup>8</sup> González Fernández, Antonio, p.145.

<sup>9</sup> Solé, Isabel, p. 130.

elaboración de resumen constituye un texto que sintetiza la estructura global del significado del texto del que procede y es un instrumento para el aprendizaje, es decir, para saber qué se ha aprendido y también un punto de partida para saber qué se necesita aprender en el aspecto metacognitivo. De esta suerte, el resumen es un factor importante para la elaboración y organización del conocimiento.

### **5.3 Formulación y contestación de preguntas**

Realizar/formular preguntas ha sido siempre un recurso abundantemente utilizado por los profesores para corroborar el aprendizaje de los alumnos. En el caso de la lectura, las preguntas siempre están presentes; con sólo pensar en exámenes, en los cuadernos de actividades, en las sugerencias de lecturas guiadas y en la interacción en el aula lo podemos comprobar de manera abrumadora.

En la mayoría de los casos, su uso suele limitarse a la evaluación y a comprobar lo que los adolescentes lectores han comprendido o recuerdan lo leído en el texto. Efectivamente, este tipo de actividad se vuelve angustiosa y fastidiosa para ellos, porque saben que posterior a la lectura se encuentran una infinidad de preguntas, para las cuales los chicos dedican más tiempo que a una verdadera comprensión del texto.

Para complementar lo anterior, el profesor, en primera instancia, se limita a hacer preguntas para corroborar si efectivamente leyeron el texto, básicamente con preguntas literales, que limitan el conocimiento de los alumnos y además son arbitrarias porque hace preguntas para la que él ya tiene una respuesta, son poco útiles porque si el alumno interrogado no contesta correctamente, el docente pedirá a otro alumno que responda. El gran problema es que se convierte en un juego de adivinanza, “a ver quien atina a la respuesta que tiene en mente el profesor”. En consecuencia, se pierde el objetivo de la lectura y, si nunca lo hubo, lo único que enseñamos a los educandos es que leer implica formular y contestar preguntas literales contenidas en el texto.

En mi opinión esta actividad de preguntas/respuestas forma educandos pasivos que sólo están en espera de recibir órdenes. Durante este trabajo he reiterado, en varias ocasiones, que la participación del alumnado es importante y que el objetivo principal es formar lectores autónomos y críticos. Por ello, considero pertinente señalar que enseñar a formular y a responder preguntas a los alumnos y alumnas acerca de un texto, es una estrategia esencial para una lectura activa; pero lo relevante es enseñarles a plantearse preguntas ellos mismos y a responderlas. En la medida que adquiera más experiencia, sus preguntas serán más complejas.

En cuanto a las preguntas que formule el profesor, es importante considerar que deben tener un objetivo claro de la lectura y plantear temas que vayan más allá del lenguaje literal, donde la respuesta no este sólo en el texto, sino que promueva la opinión de los chicos, pero bien justificada.

El hecho de que las preguntas hayan sido motivo de crítica no significa que éstas tengan que ser abandonadas o rechazadas en el aula. Las preguntas realizadas antes, durante y después de la lectura tendrán siempre su lugar. El problema no es si hacer o no preguntas más bien es cómo hacerlas.

Pearson y Jonson<sup>10</sup> proponen preguntas que son formuladas de distinta manera a las clásicas, pero que exigen de los alumnos y alumnas el mismo esfuerzo mental, por ejemplo:

1. ¿Por qué se marchó Luisa?
2. Dí la razón de la partida de Luisa.

A pesar de que la primera frase se presenta bajo la forma de pregunta y la segunda bajo manera de instrucción, fácilmente nos percatamos que estas dos frases son equivalentes.

1. ¿A qué hora llegó Luisa?
2. Luisa llego a ...

Es preciso señalar que la pregunta formulada bajo la forma de enunciado incompleto da menos información sobre la respuesta esperada que la pregunta verdadera. Por ejemplo en la frase “Luisa llego a ... “ la respuesta puede ser el nombre de un lugar o una cierta hora, en cuanto que a la pregunta “¿A qué hora llegó Luisa?” orienta directamente a los adolescentes lectores hacia una respuesta que contendrá la noción de tiempo. Sin embargo, no se deberían considerar todas las formas de completar como preguntas disfrazadas.

La clasificación de preguntas y respuestas más utilizada por los investigadores en la materia es la de Person y Jonson, conocida con el nombre de clasificación **R-P-R** (Relación-Pregunta-Respuesta); comprende tres niveles:

1. La relación es *explícita y textual* si la pregunta y la respuesta se extraen del texto y su relación está claramente indicada por las pistas del propio texto. Es el nivel que Solé llama *preguntas de respuesta literal*; es decir, preguntas cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto.

El éxito de estas preguntas no constituye criterio suficiente para decidir qué se ha comprendido del texto, ya que el lector encuentra la respuesta construida, porque el tipo de pregunta obliga a centrarse en aspectos puntuales.

Texto: Los copos de nieve que caen del cielo parecen estrellas blancas.

¿Qué parecen los copos de nieve que caen del cielo?

---

<sup>10</sup> Citados por Luceño Campos, José Luis, 2000; Solé Isabel, 2000 y González Fernández Antonio.

Respuesta: Parecen estrellas blancas.

2. La relación es *implícita y textual* si la pregunta y la respuesta se extraen ambas del texto, pero no hay en el texto ninguna pista gramatical que relacione la pregunta y la respuesta. Esta categoría exige la utilización de por lo menos, una inferencia del lector. Este nivel es el que corresponde al que Solé llama *preguntas de piensa y busca*, es decir preguntas cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias; obligan a poseer una representación global del significado del texto para ser respondidas.

Texto: Teníamos dos peces amarillos en el aula, Casto y Tino. Esta mañana sólo queda uno. Tino ha muerto.

Pregunta: ¿Casto está vivo o muerto?

Respuesta: Casto está vivo.

3. La relación es *implícita y basada en los esquemas del lector* si es sólo la pregunta la que deriva del texto y el lector utiliza sus propios conocimientos para responder a la pregunta. Este tipo de preguntas responde a lo que Solé denomina *preguntas de elaboración personal* que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y opinión del lector.

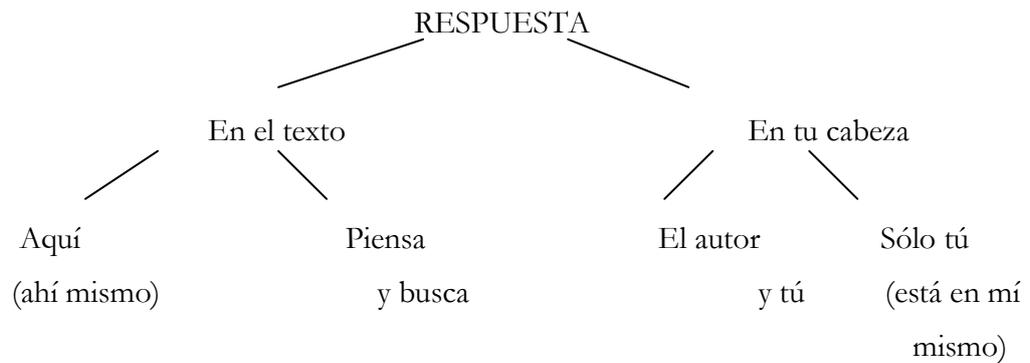
Texto: El taxi, el autobús y el autocar son los medios de transporte que circulan por las calles de nuestra localidad, carreteras y autopistas.

Pregunta: Hay un medio de transporte que no aparece aquí ¿Cuál es?

Respuesta: El camión.

Para la formulación de preguntas y respuestas hay una infinidad de ejemplos de los cuales podemos apoyarnos y aplicarlos si creemos que funcionarían. Igualmente, podemos hacer las modificaciones pertinentes para adaptarlas según el contexto y la lectura. A continuación mencionaré las propuestas de tres autores, las otras que propongo se encontrarán en el anexo.

José Luis Luceño presenta una clasificación de las relaciones entre las preguntas y las respuestas para los alumnos de primaria y secundaria. Con esta estrategia intenta sensibilizarlos hacia el hecho de que la respuesta a una pregunta no aparece siempre explícitamente en una frase del texto. Para ello, ofrece la siguiente clasificación:



Sugiere que se inicie a los alumnos en la clasificación R-P-R, comenzando por elaborar dos categorías de respuestas:

1. Las respuestas que se encuentran en el texto.
2. Las respuestas que provienen de la cabeza, mejor dicho mente, del lector.

Después el profesor puede escribir en el pizarrón un texto corto:

“Luis colocó un vaso de zumo de naranja encima de la mesa y volvió a la cocina. Volvió enseguida con capota de morando y manteca. Después trajo tostadas.”<sup>11</sup>

El maestro pedirá entonces a los alumnos que respondan a la siguiente pregunta: “¿Quién trajo un vaso de zumo de naranja a la mesa?”...Los niños no tendrán ninguna dificultad en hallar la respuesta a esta pregunta.

A continuación el maestro preguntará a sus alumnos: “¿De qué comida se habla en el texto?” La respuesta a esta pregunta tampoco debería plantear dificultades a los alumnos. Éstos responderán probablemente “del desayuno”. El profesor pregunta a un alumno que vaya a señalar la parte del texto donde se encuentra la respuesta. Los alumnos se percatarán de esta manera que la respuesta no está escrita en el texto.

El maestro aprovechará esta circunstancia para hacer a los alumnos reflexionar sobre el curso que utilizaron para hallar la respuesta, cómo se la arreglaron. Les preguntará cómo es que saben que la respuesta es “del desayuno”. Los alumnos, del contexto que ejemplifico contestarán probablemente que el zumo de naranja, la compota y el pan tostado son alimentos que se toman habitualmente en el desayuno. El maestro les explicará entonces: “Vosotros utilizasteis una buena fuente de información para encontrar la respuesta, fue vuestra experiencia. A veces, cuando se busca la respuesta a una pregunta es útil pensar en lo que se sabe, en la información que uno tiene en la cabeza.”

---

<sup>11</sup> Este texto corto tiene variantes dialectales del español de España y en caso de utilizarlo en mis clases, agregaría otra actividad en la que desarrolle la comprensión de palabras como zumo, capota, morando y tostadas.

Una vez establecida la primera distinción entre las respuestas que se encuentran en el texto y las respuestas que provienen de la mente del lector, es necesario precisar más a fondo cada una de las categorías. La categoría *respuesta en el texto* puede dividirse en dos subcategorías:

1. *Abí mismo*: La respuesta se encuentra en una sola frase del texto. Preguntas explícitas basadas en el texto.
2. *Piensa y busca*: La respuesta está en el texto pero es preciso buscarla en diversas frases. Preguntas implícitas basadas en el texto.

Una vez trabajada la distinción anterior es preciso clarificar la categoría: *Respuesta en la cabeza*. Ésta puede subdividirse también en dos subcategorías:

1. *El autor y tú*: Combinar lo que tú sabes y lo que el autor dice.
2. *Sólo tú* (están en mí mismo): utilizar tus propios conocimientos.

Para distinguir estos dos tipos de preguntas se puede preguntar: “¿Es necesario leer el texto para responder a la pregunta...?” Por ejemplo, Para responder a la pregunta: “¿De qué comida se habla en el texto?”, es preciso comprender el texto y utilizar sus conocimientos personales. Sin embargo para responder a una pregunta como: “¿Qué comida hacemos por la mañana?”, por el contrario, sólo son necesarios nuestros conocimientos.

Para la aplicación pedagógica de estas respuestas podemos señalar las siguientes situaciones:

-*Antes de la lectura de un texto*: El maestro hará preguntas del tipo *Sólo tú*, ya que quiere sensibilizar a los alumnos para lo que éstos saben sobre el tema del texto a leer.

-*Durante la lectura del texto*: Se elegirán habitualmente las preguntas de tipo *Abí mismo* y *Piensa y busca*, con la predominación de esta últimas.

-*Después de la lectura*: se insistirá en las preguntas *Sólo tú* (en mí mismo) y *El autor y tú*, con la finalidad de ayudar a los alumnos a integrar las informaciones del texto y los conocimientos personales.

A medida que se avanza hacia otros tipos de preguntas más riesgos corren en que las respuestas sean divergentes puesto que las fuentes de información se vuelven más variadas.<sup>12</sup> En una experiencia con la lectura *Las telarañas de Carlota* (Withe, 1952), citado en apartados anteriores, Cairney propone llevar a cabo una lectura por capítulos, (6 y 7 específicamente) donde las preguntas tendrán una inclinación hacia la participación de los conocimientos y experiencias de los alumnos y alumnas con relación al tema que quiere transmitir el autor con preguntas como: “¿Qué ha descubierto?, ¿cómo debe sentirse?, ¿cómo reacciona Wilbur?, ¿es ésta la primera toma de conciencia

---

<sup>12</sup> Luceño Campos, José Luis, *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*, España, Universitas, 2000, p. 161.

del Wilbur de su propia mortalidad?, y ¿por ello resultaría más o menos traumático?, ¿qué tipo de plan puede preparar una araña para salvar la vida de un cerdo?”<sup>13</sup>

A hora bien en cuanto a la estructura del texto narrativo se refiera, Gordon Christine J.<sup>14</sup> presenta una estrategia para enseñarla dentro de un enfoque procesal de la lectura y escritura. En este tipo de enfoque los alumnos desarrollan un concepto de la lectura y la escritura con participación activa en el texto; el pensamiento y el comportamiento durante la lectura y escritura se hacen explícitos. El enfoque procesal combina la enseñanza (centrada en el docente, quien tiene la responsabilidad fundamental) con el aprendizaje (centrado en el alumno, quien asumirá gradualmente la responsabilidad de su propio aprendizaje). Se fundamentan los componentes críticos de la estrategia, se delimitan sus propósitos, se describen los pasos, se presenta un modelo de utilización, y el capítulo concluye con sugerencias para su uso en los grados primarios.

Esta secuencia de clases se basa en varios supuestos. En primer lugar, se da por sentado que los alumnos tienen algún conocimiento de los elementos estructurales del cuento y han organizado en diagramas algunos cuentos y sus componentes. En segundo lugar, ya han tenido oportunidad de hacer preguntas, dar respuestas y participar en situaciones de enseñanza recíproca. También han intervenido en conferencias sobre cuentos y sus propias composiciones, o conocen la forma conferencia (ver figura 1) para usarla como guía de su conversación o tienen acceso a ella bajo la forma de cuadro...

---

<sup>13</sup> Ver anexo V .

<sup>14</sup> en *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*, Muth K. Denise, comp. p. 84

**Figura 1**<sup>15</sup>

***Hoja de conferencia proceso/estructura***

1. Un miembro del grupo lee el cuento (o episodio) al auditorio (el otro grupo).
2. Los miembros de un grupo piden después a otro que responda las siguientes preguntas:
  - ¿Sobre qué trataba el cuento (o episodio)?
  - Sucede algo que da comienzo a nuestro primer episodio y luego hace avanzar el cuento. ¿De qué se trata?
  - ¿Cuál es el objetivo o propósito del personaje?
  - ¿Qué acción hace el personaje que lo (o la) acerca a su propósito?
  - Hablemos del resultado. ¿Cómo termina el episodio? ¿Ese final es adecuado al conjunto del cuento?
  - ¿Hay algún sentimiento, pensamiento o acción que sean reacciones a alguna de las partes de la trama?
  - ¿Qué te gusto del cuento (o episodio)?
  - ¿Hubo alguna parte del cuento o episodio en la que te preguntaste qué estaban tratando de decir? ¿Qué parte (s)?
  - Hubo alguna parte del episodio de la que hubieras querido saber más?  
¿Qué parte (s)?

#### **5.4 Clase modelo**

En el apartado anterior acerca de formulación y contestación de preguntas expuse diversos tipos de preguntas que proponen algunos expertos en la materia, para guiar a los alumnos a esforzarse y dar respuestas que demuestren la comprensión del texto leído, más no un aprendizaje mecanizado. Con base en ello paso a esta etapa en la clase modelo.

Después de terminar la lectura del cuento en su totalidad, consideré pertinente entablar una plática con los alumnos y alumnas del mismo con las siguientes preguntas: ¿de qué trata la historia?, ¿quiénes son los personajes de la historia?, ¿tenían algún problema los personajes de la historia?, ¿cómo resolvieron su problema?

---

<sup>15</sup>Gordon Christine J. “Enseñanza de la estructura del cuento: un enfoque procesal de la lectura y de la escritura” en Muth K. Dense (comp), *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*, trad. Isabel Stratta, Argentina, 1991, p. 84

En las respuestas a estas preguntas casi todos coincidimos en que la historia narra la vida de un adolescente (Raúl) y la relación que lleva con sus padres y amigos. Los personajes son Raúl, sus padres y sus amigos. El problema fue la falta de comunicación con sus padres y la búsqueda de identidad propia de un adolescente.

En cuanto al problema, coincidimos en que eran problemas propios de la adolescencia como: la sexualidad, los cambios físicos y psicológicos, así como afectivos. Pero, en opinión de los educandos, el de mayor relevancia fue la falta de comunicación y atención que tenía Raúl por parte de sus padres. En cuanto a la solución del problema que plantea el cuento, concluyeron que los padres del personaje principal lo evaden “idiotizándose” con los programas de concurso que pasan en la televisión y continuar con una rutina como si no pasara nada. Caso no muy alejado de la realidad mexicana actual.

Les pedí a los alumnos y alumnas que realizaran de manera individual las actividades correspondientes. Pasando 15 minutos todos comentaríamos cada una de las mismas. Observé, en la mayoría de ellos, una expresión facial poco agradable incluso un alumno dijo: “¿que no lo podemos dejar ahí Vilchis?, ya lo entendimos”. Yo contesté: “no, porque con estas estrategias vamos a aprender a organizar la información de un texto. Esto sólo es un ejemplo, con el tiempo aprenderemos más para que poco a poco ustedes adquieran la capacidad suficiente de comprender cualquier texto que les pongan enfrente, también adquirirán un criterio propio de cuáles usar y en qué momento. Hasta que sin darse cuenta logren un buen nivel de comprensión lectora. Ojalá cuando ingresen en la Universidad, esto no represente ningún problema en su desempeño académico.” Con la respuesta todos quedaron satisfechos y automáticamente cambió su expresión y actitud negativas a una positiva y entusiasta.

Algunos tuvieron varias dudas y requerían de mi atención personalizada para resolverlas. Una vez que terminaron de hacer las actividades procedimos a comentarlas en grupo.

Objetivos:

- El alumno esquematizará la forma en que el autor construye a los personajes y plasma la riqueza descriptiva en cada uno de ellos en el texto narrativo.
- El alumno descubrirá la fuerza del lenguaje para influir en las emociones.

Como tercer paso propongo dos actividades que pertenecen a la estructura del texto en cuanto a la descripción dando las siguientes indicaciones:

### **III. Ahora, con base en tus conocimientos contesta la siguiente pregunta:**

¿Qué es la descripción y cuántos tipos hay?

Creo que funcionó la redacción en la instrucción con base en tus conocimientos porque les dio más confianza y en consecuencia seguridad, la mayoría contestó: “el autor da a conocer las características físicas y psicológicas de los personajes”. Otros contestaron: “se explica cómo es un personaje o persona, animal o cosa”. Estas respuestas me informaron que su conocimiento no era erróneo y que tenían una noción de lo que es la descripción y sus diferentes tipos: “física y psicológica”.

A continuación les pedí que llenaran el cuadro con la información adecuada.

**IV. Llena el cuadro que a continuación se te presenta.**

	Descripción física	Descripción psicológica
Raúl		
Madre		
Padre		
Ciudad		

Mis objetivos al presentarles un cuadro comparativo, también conocido como *organizador gráfico* de esta manera, fueron las siguientes:

- Organizar la información.
- Examinarla en partes específicas.
- Generar nuevo conocimiento.
- Interpretación de la información implícita.
- Generar mayor sensibilidad en la capacidad descriptiva del autor.

En esta parte los alumnos y alumnas encontraron un cierto grado de dificultad porque no están familiarizados con los textos narrativos ni con este tipo de actividad; no poseen estrategias para la organización de información y tampoco les habían enseñado a interpretar la información implícita en un texto narrativo.

Entonces, recurrimos a una segunda lectura para identificar la descripción de cada uno de los personajes y la ciudad en donde se desarrolla el cuento. Les pedí que conforme leyéramos, ellos subrayaran las partes descriptivas en el texto. Después procedimos a llenar el cuadro comparativo de manera consensuada, lo cual generó la participación de los alumnos y alumnas por llegar a un acuerdo.

Mediante esta actividad, corroboré la falta de sensibilidad de los educandos para reconocer la descripción, en especial en la información implícita del texto. Por ejemplo, tuvieron mucha dificultad para interpretar o leer entre líneas, las descripciones físicas de Raúl y sus padres. Por ello releímos varias veces la información y juntos tratamos de interpretar y agudizar nuestra imaginación para lograr dicho objetivo. Cuando terminamos, varios de ellos y ellas expresaron: “es muy difícil hacer algo así, pero logré comprender mejor la lectura.”

Por cuestiones de tiempo, no pudimos comentar más al respecto y nos quedamos con ganas de recibir retroalimentación (¡Fue una lástima!).

Enseguida les pedí pasar a la siguiente pregunta: ¿por qué es importante la descripción en un texto narrativo?

Como respuesta a esta pregunta casi todos y todas coincidieron en: “para imaginarnos y saber cómo son los personajes y la ciudad” con lo cual entendí que su respuesta fue aplicada específicamente al texto en cuestión. Fue satisfactorio observar que al fin comprendieron la función y la descripción los sensibilizo porque, en lecturas anteriores, habían manifestado un rechazo y aburrimiento en esas secciones. Me comentaron que cuando leían novelas o cuentos las descripciones se las “saltaban”.

Entonces pasamos a la quinta parte de las actividades, el cuadro PIN, una estrategia que permite plantear el mayor número posible de ideas sobre un texto, propuestas que constituyen un proceso para ir más allá de la información.

Los objetivos del cuadro fueron los siguientes:

- Usar un conocimiento más allá del explícito en el texto.
- Examinar la información.
- Generar un criterio propio.
- Aprender a argumentar y defender sus ideas.
- Relacionar sus juicios valorativos con el cuento y, por tanto, poder tomar decisiones fundamentadas.
- Mediante ellas, el alumno fundamentará las actitudes (positivas, negativas e interesantes) de los personajes en el cuento.

V. En el siguiente cuadro escribe las actitudes positivas, negativas e interesantes según tu criterio.

Positivo	Negativo	Interesante

Argumenta por qué son positivas, negativas e interesantes.

Realizar este ejercicio fue muy polémico porque es muy subjetivo. Los alumnos de alguna manera proyectaron sus valores y juicios interiorizados: lo que para unos fue negativo, para otros fue positivo o interesante. Por ejemplo, el hecho de que *Raúl decidiera irse de pinta*, para algunos fue negativa porque no era una conducta que le beneficiara en su aprovechamiento académico y porque no era justo puesto que sus padres estaban haciendo un esfuerzo para mandarlo a la escuela. Para otros fue positiva porque hacía lo que quería y si ellos tuvieran la oportunidad también lo harían, y para otros fue interesante, porque esa era una actitud de rebeldía y tenía valor para hacerlo, además de que tendría la oportunidad de conocer cosas nuevas, fuera de la casa y la escuela, que la vida o el azar le pusieran en el camino.

Otras actitudes que causaron problemática fueron que Raúl fumara a temprana edad, la sumisión de su madre, que Raúl decidiera tener relaciones sexuales con Amelia, el desentendimiento educativo del padre hacia Raúl, la falta de comunicación entre padres e hijo y las amistades que tenía Raúl. Los 10 minutos que tenía programados para esta actividad se convirtieron en 15, aún insuficientes para el debate que se suscitó en el salón de clases. Cerré diciéndoles: “vamos con la última parte de las actividades y si todavía queda tiempo retomamos este ejercicio.”

Los objetivos de la sexta parte de actividades fueron:

- El alumno relacionará sus experiencias personales con el texto y, en consecuencia, se identificará con el personaje principal.
- El alumno justificará los temas de la soledad y comunicación en el texto narrativo.

A continuación transcribo la actividad:

**VI. Antes de contestar las siguientes preguntas, piensa detenidamente y después escribe.**

1. ¿Te identificaste con el personaje principal?, ¿en que aspecto (s)?
2. ¿Crees que Raúl se siente sólo?, ¿por qué?
3. ¿Hay buena comunicación entre Raúl y sus padres?, ¿por qué?

Tanto los alumnos como las alumnas se identificaron con el personaje principal. Las coincidencias relevantes fueron: sentirse incomprendidos, el poco interés que muestran sus padres hacia ellos, la falta comunicación familiar, la soledad, no tener relaciones sexuales en comparación con sus amistades fuera del colegio, conocer las revistas pornográficas, irse de pinta.

Cuando los chicos y las chicas estaban expresando en qué se identificaron, algunos tenían en sus rostros una expresión de tristeza; otros por el contrario de enojo e inconformidad, incluso hubo quienes quisieron permanecer callados porque era una parte muy dolorosa y estaban pensativos.

Al explicarles que la literatura también se relaciona con la vida personal y que es otra parte interesante del género narrativo como lo acabábamos de ver y sentir -todos asintieron con el movimiento de su cabeza- concluimos que el cuento de *Un adolescente* a pesar de haber sido publicado en 1970, todavía tenía vigencia en el siglo XXI.

Acto seguido, leímos la última pregunta:

¿Qué cambiarías en el cuento?

Esta interrogante enfocada a estimular la creatividad en cada uno de los educandos, ya que su objetivo es que: El alumno propondrá, según su criterio, algunos cambios en el cuento. Por ser la primera vez que les aplicó este tipo de preguntas, su respuesta fue inmediata, no pensaron detenidamente, contestaron de modo impulsivo: “que el autor sea más descriptivo” “lograr una buena comunicación de los padres con el hijo”. Con esto comprobé que se había logrado uno de los objetivos generales.

Por lo tanto puedo concluir que las estrategias didácticas para la comprensión de lectura - antes, durante y después de la lectura- representaron una herramienta muy útil para los alumnos y alumnas, y que muchos de ellos y ellas carecen de éstas.

Carecer de estrategias representa un factor muy relevante en el aprovechamiento académico del alumnado, porque generan apatía y rechazo hacia la lectura en general, no necesariamente literaria sino también informativa. Esta deficiencia también aumenta su complejo de inferioridad puesto que no se sienten seguros de si su conocimiento es correcto o erróneo. Lo importante es que al no ser conscientes de que hay estrategias que pueden ayudarlos a generar, anexar y modificar su conocimiento, seguirán arrastrando un cúmulo de dudas, inseguridades y prejuicios.

Por ello es que trato de contribuir con un trabajo en el que no sólo hago una crítica al problema de la comprensión lectora como muchos se han dedicado ha hacer estadísticas o dar su opinión destruyendo a la sociedad cuando posiblemente ellos mismos forman parte de analfabetos funcionales. En este trabajo propongo una solución para contrarrestar el problema de la comprensión lectora e invito a los docentes a conocer el basto material que muchos especialistas en la materia han publicado y dedicado años a la investigación para aportar soluciones.

## Capítulo 6

### La evaluación lectora

A lo largo de este informe y como objetivo del mismo he analizado las estrategias lectoras: previas a la lectura, durante la lectura y después de la lectura tomando como base el enfoque constructivista que guía al alumno en la enseñanza de estrategias de lectura para la construcción de su aprendizaje.

Durante la realización de cada una de las actividades, tanto el docente como el alumno están en un proceso constante de evaluación. El primero debe de ser un observador objetivo, para tener la capacidad de saber hasta que momento la estrategia planeada es adecuada o si debe hacer modificaciones. También enseñar a los alumnos a autoevaluarse para que sean conscientes y responsables de su propia comprensión lectora. Por lo tanto, abordaré el tema de la evaluación desde dos perspectivas, la primera desde la perspectiva docente y la segunda enseñar a los alumnos a autoevaluarse, es decir, la evaluación de los procesos metacognitivos.

Miras y Solé<sup>1</sup> definen la evaluación como:

*“Una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo”.*

La evaluación siempre la vamos a encontrar en diferentes etapas del proceso de enseñanza/aprendizaje articulada a las estrategias de lectura, se clasifican en tres: la evaluación inicial, la sumativa y la formativa.

Mediante la evaluación inicial, obtenemos información sobre el bagaje con el alumno aborda la lectura, es decir, nos permite saber los conocimientos previos con lo que el alumno aborda una lectura e inferir lo que podrá o no hacer con lo que nos proponemos enseñarle. De acuerdo con las respuestas que nos proporcione el alumno sabremos si es conveniente continuar con la estrategia programada si es conveniente detenernos un poco, si hay que intervenir para asegurarnos de que el alumno pueda compenetrarse de entrada con el proceso o si definitivamente hay que modificar la estrategia ya sea porque resulta muy sencilla para ellos, o porque esta más allá de su alcance inicial.

La evaluación formativa nos informa del desarrollo propio del proceso y nos permite intervenir en él para ajustarlo progresivamente. Se trata de una evaluación continua de lo que está pasando a la largo del proceso de enseñanza y aprendizaje en la comprensión lectora. Nos permite observarlo, pero también consiste en promover una autocrítica sobre cómo se dio el proceso y el resultado obtenido: “funciona como la había previsto, algunos alumnos se distrajeron...quedaron

---

<sup>1</sup> en *Desarrollo psicológico y educación II observación*, C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.), p. 420.

dudas sobre el texto...no entienden nada de lo que estoy diciendo...no quedo clara la idea principal...los alumnos mostraron mucho interés y hay que profundizar”, etc.

En esta evaluación se apela con mayor importancia a la observación que hizo el profesor de sus alumnos durante dicho proceso. Es importante utilizar los datos que ofrecen las estrategias didácticas (antes, durante y después de la lectura), mismos que pueden ser poco estructurados y asistemáticos, pero lo importante es que son más reales porque se desprenden de una situación de lectura natural, en el sentido de no estar sujeta a una presión de evaluación. En cambio en un contexto evaluador provoca cierta tensión que probablemente no nos arrojen resultados acertados.

A este respecto coincido con Solé<sup>2</sup> cuando argumenta que un profesor que articule verdaderas actividades de enseñanza de estrategias de lectura, y que asuma su responsabilidad en su desarrollo, intervenido para asegurar el aprendizaje de los alumnos, no necesita articular actividades específicas de evaluación, dado que las de lectura natural le proporcionan una visión muy ajustada de la situación real de sus alumnos, y puede, por lo tanto, utilizarla para acreditar su aprendizaje.

En la evaluación formativa, el docente debe adoptar una actitud receptiva, sensible a lo que ocurre en todo el proceso de aprendizaje con la finalidad de ajustar sus intervenciones y decisiones. Por ejemplo en “tareas de lectura compartida” qué va tomando, qué regula y ajusta el alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Miras y Solé<sup>3</sup> señalan algunas condiciones que favorecen, en la planificación e intervención didácticas, la presencia de la evaluación:

- La existencia de objetivos claros para la tarea de lectura compartida que se propone, objetivos que funcionan como referentes para interpretar los avances de los alumnos en relación a ella, -y los obstáculos que encuentran-.
- La puesta en práctica de secuencias didácticas que requieran la actividad conjunta del profesor y los alumnos en torno a la lectura, secuencias en las que aquél puede seguir de cerca el proceso que éstos realizan.
- La posibilidad de organizar el aula y de proponer tareas y actividades diversificadas, de manera que el profesor pueda disponer de momentos para observar a algunos alumnos más directamente, mientras otros trabajan con mayor autonomía. Ello se facilita si en la clase se han instaurado ciertos hábitos de trabajo -en relación al acceso del material, de orden, etc.- que descargan al profesor de una intervención intensa y continua para asegurar la adecuada gestión del proceso.
- La intención de utilizar las informaciones que se obtienen en la situación de enseñanza como instrumento de reflexión sobre la práctica y para proceder a evaluarla. Esa finalidad puede

---

<sup>2</sup> Op. Cit. p. 146.

<sup>3</sup> Op. Cit. p. 231.

coincidir, en otras cosas, con una mayor sistematización en la recolección de datos y a su realización en hojas de registro, pautas, etc., lo que sin duda contribuiría a que los profesores confiaran en mayor medida en sus propias observaciones para acreditar el nivel de las adquisiciones de sus alumnos.

Debemos entender todo lo anterior en un contexto donde la observación no significa tener una actitud contemplativa. Por el contrario la observación debe ser entendida como un medio para acceder a la información sobre la que se basa la evaluación formativa, fijarse en lo que hacen los alumnos cuando realizan actividades individuales, en equipos, cómo se adaptan a diversos contextos de trabajo, cómo se integran en un trabajo de colaboración, si hubo aclaraciones, dudas, nuevas ideas, dificultades en el vocabulario, cómo recibió la ayuda que le proporcionó el docente o un compañero, etc.

Por último, la evaluación sumativa, al final del proceso, a través de la cual podemos establecer un balance de lo que el alumno ha aprendido. Este tipo de evaluación está más inclinada a instrumentos de control o examen. A partir de ella se obtienen los resultados en una serie de puntajes, pero puede estar rodeada por un contexto de ansiedad que la prueba en sí misma despierta. Y como anteriormente lo había mencionado, en mi opinión, no arroja resultados reales, ya que en esa situación los alumnos pueden presentar más errores, en comparación de contexto de lectura natural.

Sin embargo, hay instituciones que requieren a los docentes evaluaciones de tipo más puntual, en los que los elementos evaluativos no sólo constan de una prueba o examen en sus diversas formas, sino de complementos a esta evaluación sumativa que contribuyen, en gran medida, a generar un aprendizaje significativo y no mecanizado como el que durante décadas hemos arrastrado y cuyo costo ha sido muy caro en cuanto a enseñanza y aprendizaje se refiere.

## **6.1 Evaluación de los procesos metacognitivos**

Los tres tipos de evaluaciones (inicial, sumativa y formativa) analizadas en el apartado anterior competen solamente al docente, pero también existen evaluaciones que corresponde al alumno. En éstas los alumnos deben ser conscientes de su metacognición. El término metacognición se refiere al conocimiento que cada uno posee sobre su funcionamiento cognitivo y sus intentos para controlar este proceso, es decir, al conocimiento de su propio proceso de aprendizaje y de sus recursos cognitivos. La metacognición en definitiva, es la habilidad de pensar acerca del propio pensamiento.

Las estrategias metacognitivas tienen como finalidad hacer al lector consciente de su propio proceso de comprensión, de los factores que lo afectan, de los problemas que pueden presentarse al leer y de las estrategias que pueden utilizar para resolver esos problemas.

Para sensibilizar a los alumnos sobre su proceso metacognitivo en el comprensión de lectura, varios autores confirman que primero hay que detectar a los alumnos que no están familiarizados con las estrategias, que tal vez no saben qué son o simplemente no saben cuáles son eficaces para la lectura.

Una que me parece muy compatible con una evaluación puntual, es el cuestionario que propone Luceño Campos el cual es leído en voz alta a los alumnos para que respondan según la siguiente escala:

1. Siempre.
2. Casi siempre.
3. Casi nunca.
4. Nunca.

### CUESTIONARIO

Comprendes mejor una historia si...

1. ¿Piensas en otra cosa cuando lees?
2. ¿La escribes con tus palabras?
3. ¿Subrayas las partes importantes de la historia?
4. ¿Te haces preguntas sobre las ideas contenidas en la historia?
5. ¿Vuelves a escribir todas las palabras del texto?
6. ¿Rememoras la historia para ver si te acuerdas de todas las partes?
7. ¿Te saltas las partes que no comprendes?
8. ¿Lees el texto lo más deprisa que puedes?
9. ¿Re lees todo el texto varias veces?
10. ¿Te haces preguntas sobre las partes del texto que no comprendes?

Las estrategias positivas (preguntas 2, 3, 4, 6 y 10) se corrigen y evalúan de la manera siguiente: siempre (2 puntos), casi siempre (1 punto), casi nunca (-1 punto) y nunca (-2 puntos). Las estrategias negativas se corrigen de manera inversa. Se suman los puntos positivos y se le sustraen los negativos. El resultado puede variar entre +20 y -20. Los alumnos que obtengan como resultado de media ( $M = 34$ ) son clasificados en el grupo de los alumnos con carencias en estrategias metacognitivas.<sup>4</sup>

Considero que para lograr un primer acercamiento, este cuestionario debería aplicarse como una evaluación de exploración, la cual debe ser contestada por escrito por los alumnos y después explicarles como deben sacar los puntajes. Una vez obtenidos, el profesor debe proceder a invitarlos

---

<sup>4</sup>Luceño Campos, José Luis, *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*, p.170.

a platicar las razones por las que las estrategias negativas son ineficaces, y después ilustrar concretamente las estrategias eficaces.

Para sensibilizar a los alumnos en la importancia de usar las estrategias metacognitivas es pertinente partir de las estrategias con las cuales los alumnos ya están familiarizados. Se trata de concienciarlos acerca de las estrategias que ellos mismos u otros alumnos de la clase utilizan de manera espontánea.

Así como a lo largo de este informe he mencionado algunas propuestas didácticas para la comprensión lectora, en este capítulo también citaré sólo dos instrumentos de evaluación como ejemplo: la entrevista y la guía de proceso literario. Posteriormente, cada docente tomará las decisiones pertinentes seguirá evaluando de esta manera o buscará otras de acuerdo a sus logros y metas propuestas.

Las entrevistas son consideradas como un instrumento útil para evaluar los procesos metacognitivos del alumno. Paris y Jacobs<sup>5</sup> elaboraron una entrevista estructurada para medir la conciencia de los lectores acerca de tres categorías estratégicas:

- a) evaluación de las tareas y de las propias habilidades cognitivas;
- b) planificación mediante la selección de acciones particulares para lograr los objetivos marcados;
- c) regulación, control y reorientación de los propios esfuerzos durante la lectura para lograr los objetivos deseados.

Para evaluar/calificar la entrevista estructurada, los autores asignaron cero puntos si el alumno no respondía o la respuesta era inadecuada o irrelevante, 1 punto si la respuesta era adecuada y reflejaba el uso de factores externos como padres y madres, comprensión de la complejidad de los materiales y el desarrollo de actividades como la práctica o poner atención para ayudar a la lectura, y 2 puntos si las respuestas eran planamente evaluativas, planificadoras o regulatorias y si mencionaban aspectos estratégicos, cognitivos o afectivos de la comprensión y los objetivos de la lectura.

---

<sup>5</sup> citados por Luceño Campos, José Luis, *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*, p. 177

**Formato entrevista sobre consciencia lectora**  
**(Paris y Jacobs, 1984)**

Nombre:.....

Edad:.....Curso:.....Centro:.....

**A) EVALUACIÓN**

1. ¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?
2. ¿Qué crees que te ayudaría a ser mejor lector?
3. ¿Tienen algo de especial las primeras frases de una historia? ¿Qué te dicen?
4. Y la última frase ¿qué te dice?
5. ¿Cómo puedes saber qué frases son las más importantes de una historia?

**B) PLANIFICACIÓN**

1. Si sólo pudieras leer algunas partes de una historia porque tuvieras mucha prisa, ¿cuáles leerías?
2. Sobre una historia, ¿qué intentas contar a otras personas: todas las palabras, sólo el final, de qué trataba la historia u otra cosa?
3. El otro día pedí a una niña que leyera una historia y que luego me contara lo que había leído; pero antes de empezar a leer, me preguntó si quería que recordara la historia palabra por palabra o sólo la idea general. ¿Por qué crees que me preguntó eso?
4. Antes de empezar a leer, ¿haces algo especial?, ¿qué tipo de planes te ayudan a leer mejor?
5. Si tuvieras que leer muy deprisa y sólo te diera tiempo a leer algunas palabras, ¿cuáles intentarías leer?

**C) REGULACIÓN**

1. ¿Hay veces que vuelves hacia atrás y lees las cosas otra vez? ¿Por qué?
2. ¿Qué haces si encuentras una palabra que no entiendes?
3. ¿Qué haces si encuentras una frase entera que no entiendes?
4. ¿Qué partes de la historia te saltas cuando lees?
5. ¿Qué partes lees más de prisa y que partes lees más despacio?

A estas preguntas abiertas, añaden otras cuatro, en las que los sujetos tiene que registrar con que frecuencia utilizas las siguientes estrategias de comprensión:

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

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

De acuerdo con Peters Charles W. Y Marilyn Carlsen<sup>6</sup>, la fase poslectura de la Enseñanza del relato policial, dentro de un encuadre literario, tiene tres propósitos fundamentales: evaluar la efectividad de Guías de Proceso Literario (GPL), discutir cómo pueden mejorarse o modificarse y desarrollar planes para transferir las estrategias apropiadas a futuras lecturas. Este enfoque sugiere al estudiante que no solamente el contenido del texto es importante, sino que, para ser un lector estratégico de literatura, hace falta recurrir a varios tipos de conocimientos.

Sólo citaré el tercer propósito que a su vez se subdivide en cuatro tipos de actividades porque tiene como objetivo determinar hasta dónde los alumnos pueden transferir esas estrategias a situaciones diferentes donde el estudiante se ve en la necesidad de recurrir a otros conocimientos (por ejemplo, de los cuentos y novelas de Sherlock Holmes, a otros relatos de enigmas en general, a otros tipos de literatura, y a materiales no literarios).

En el primer tipo de actividad de transferencia, la tarea está destinada a determinar si los alumnos, cuando están ante otro relato de Sherlock Holmes cuyo enigma deben resolver, pueden desarrollar un plan que encare esta preguntas: ¿cuál es el enigma? ¿quién es el sospechoso? y ¿cuál es el móvil? Una vez que han ideado un plan, deben fundamentar esa elección y determinar el modo de evaluar su efectividad general. Para completar esa actividad, deben ir más allá de un tipo de evaluación que sólo examine algunas de las diversas estrategias en la lectura de un relato de enigma, y desarrollar en cambio, un plan plenamente integrado. Una cosa es saber cuándo y por qué se podrían usar determinadas estrategias particulares, y otra proveer un plan integrado para resolver relatos de enigma. Las actividades de este tipo alientan a los alumnos a ser lectores flexibles e independientes, ya que aprenden cómo idear un plan, cómo evaluar su efectividad y cómo hacer las modificaciones necesarias.

El segundo tipo de actividad de transferencia examina la capacidad del estudiante para transferir algunas de las estrategias mostradas en las GPL a otros relatos de enigma. Los alumnos pueden empezar examinando lo que consideran elementos importantes del relato de Sherlock Holmes ya leído. Después se les pide que pronostiquen cómo esos elementos pueden semejarse o diferir en otros relatos del mismo tipo. Finalmente, se les pregunta: “¿Qué le dirías a una persona que

---

<sup>6</sup> Ruth K. Dense (comp.), *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*, p. 120.

estuviera por leer por primera vez un cuento de Sherlock Holmes?” Esas preguntas apuntan a evaluar que creen que será importante saber cuando se dispongan a leer otro cuento policial de enigma.

El tercer tipo de actividad de transferencia examina si alguna de las estrategias exhibidas en las GPL es adecuada para otros discursos literarios. Entre las preguntas deben figurar:

¿En qué difieren los relatos de enigma de otra literatura que has leído?

Dame un ejemplo de la diferencia.

¿A qué se debe la diferencia?

¿Cómo influye esa diferencia sobre tu lectura?

¿Cuáles son algunos componentes importantes del relato de enigma?

¿En qué se parecen estas narraciones a otro tipo de literatura que has leído?

Dame un ejemplo de esa similitud.

El cuarto tipo de actividad de transferencia supone la evaluación de la capacidad del alumno de transferir información a otros tipos de texto. Esas preguntas se usan después de que los alumnos han tenido la posibilidad de leer varios relatos de enigma. Entre las preguntas podrían figurar las siguientes:

¿Cómo podrías aplicar estas estrategias a otros materiales de lectura?

Proporciona un ejemplo específico.

¿Qué estrategias serían más efectivas, y cuáles menos, para leer un texto sobre las guerras de la independencia?

¿Qué estrategias serían las más efectivas, y cuáles las menos, para leer un texto sobre las teorías acerca de la inteligencia animal?

¿En que circunstancias podrías utilizar estas estrategias para resolver un enigma fuera de la escuela?

Esta gama de preguntas en las diferentes propuestas de evaluación metacognitivas apunta a diferentes formas que los investigadores han propuesto para este tipo de evaluación: en la primera, que a mi parecer apunta a una evaluación exploratoria sirve para que el alumno considere la gran importancia que tienen las estrategias adecuadas y se percate de que cuando carece de ellas suele reflejarse en una comprensión de lectura deficiente. Está evaluación también genera una autoconciencia de sus propios alcances y de las herramientas que ha adquirido de manera inconsciente para resarcir esas deficiencias del sistema educativo.

La segunda consiste en la evaluación de las tareas y de las propias habilidades cognitivas; es una planificación que se realiza mediante la selección de acciones particulares para lograr los objetivos marcados y la regulación, control y reorientación de los propios esfuerzos durante la lectura. De esta forma se logran los objetivos deseados. Es una evaluación más completa, pero se da

por sentado que el alumno posee un conocimiento previo de las diversas estrategias y de la estructura textual. Por ello, considero que esta evaluación debe aplicarse a los estudiantes de un nivel medio porque los impulsa a modificar los conocimientos estratégicos que han adquirido en la lectura.

Y la tercera, que considero es la más compleja, ayuda a determinar si los alumnos encuentran alguna utilidad en las estrategias, más allá del contexto de la literatura. Las preguntas examinan la trascendencia que tienen las diferentes intenciones de los textos sobre la selección de estrategias: al cambiar tema y texto, también deben cambiar las estrategias, los alumnos deben aprender a efectuar modificaciones de acuerdo con el contenido y la estructura. La mera modificación de algunos aspectos no basta. También se pueden auxiliar de los conocimientos generales que han adquirido (tanto formales como informales), ya que de esa manera desarrollarán, de manera adecuada, su capacidad de relación y solución ante diferentes contextos.

Debe quedar claro que no se apunta a un proceso que se traduzca en respuestas correctas o incorrectas, sino a un proceso que ponga en primer plano la reflexión sobre cómo se puede llevar a los alumnos a niveles superiores de razonamiento. Es importante entender que no se trata de simples hojas de trabajo o formularios que los alumnos completan pasivamente.

La información ya no puede estar descontextualizada. Si la literatura es el eje, los alumnos deben aprender a leerla y no solamente centrarse en habilidades lectoras, sin tomar en cuenta las diferencias entre los diversos tipos de materiales narrativos para que sean ellos mismos quienes se propongan metas y objetivos según sus avances a nivel de comprensión de lectura.

## CONCLUSIONES

Trabajar en este proyecto representó mucha satisfacción, sobre todo al interactuar con los alumnos, porque con ellos enriquecí mis conocimientos y sin ellos no se hubiera logrado este Informe Académico. Desgraciadamente no tuve oportunidad de concluir ni revisar la evaluación metacognitiva con ellos, porque prácticamente el ciclo escolar había concluido. Pienso que tanto para ellos como para mí hubiese sido muy enriquecedor comentar y analizar su evaluación cognitiva, amén de algunos factores emocionales que quizá los afectaron, conmovieron o conmocionaron durante el ejercicio de comprensión de lectura.

Antes de que terminar el ciclo escolar, tuve la oportunidad de preguntar a los alumnos si les interesaría tomar un curso de estrategias didácticas para la comprensión de lectura mediante cuentos latinoamericanos del siglo XX. La mayoría dio una respuesta positiva e incluso comentó: “si son cuentos como el que leímos hace poco sí, no queremos que sean aburridos y menos si el lenguaje es difícil de entender”.

Les informé que cabría la posibilidad de llevar a cabo este proyecto si así me lo permitían las autoridades de este plantel. También les expliqué que dentro de las estrategias había contemplado incluir, al final de cada cuento, un glosario de variantes dialectales de Latinoamérica para facilitar la comprensión de lectura; así como la biografía del escritor, el contexto histórico del país en que se ubica el cuento y un mapa de América Latina para ubicar el país correspondiente.

Casi todos quedaron convencidos de que pudo ser muy interesante llevar a cabo este proyecto, porque de esa manera los alumnos conocerían diferentes maneras de escribir sobre la realidad o fantasía de América Latina; los protagonistas podrían haber sido ellos mismos en cualquier otro lugar de este continente en diferentes movimientos literarios, descritos por autores que han surgido y dejado huella a lo largo del siglo XX.

Igualmente pude reflexionar en torno a la Teoría de Jean Piaget, en lo que respecta a la etapa del pensamiento formal que inicia a los 12 años: el adolescente tiene capacidad de obtener sus propias conclusiones y reflexionar, no sólo sobre acciones y objetos concretos, sino también sobre hipótesis y juicios de valor vertidos en los libros. Empiezan a tener capacidad para formulaciones teóricas abstractas que podrán cotejar su visión incipiente del mundo con la que ofrecen los modelos literarios y rechazar o aceptar algunos aspectos o su totalidad. Sin embargo, la población estudiantil del Colegio Oviedo Schönthal, con edades de entre 15 a 18 años, no cumple al cien por ciento con estas características de desarrollo cognitivo porque gran número de los ellos tuvo mucha dificultad para interpretar o leer entre líneas, las descripciones físicas de Raúl y sus padres por ejemplo. Por ello, releímos varias veces la información y juntos tratamos de interpretar y agudizar nuestra

imaginación para lograr dicho objetivo. Cuando terminamos, varios de ellos y ellas expresaron: “es muy difícil hacer algo así, pero logré comprender mejor la lectura.” Los alumnos que no recibieron una educación en la cual se desarrollara su capacidad de discernimiento del texto literario, mostraron desagrado y poco interés por la lectura y, en consecuencia, falta de comprensión de lectura actividad que implica reflexionar, analizar, generar hipótesis y emitir juicios de un texto.

A partir de este suceso confirmé que es importante crear programas exclusivamente para generar el gusto y placer por la lectura, que no tuviera carácter obligatorio, ya que sin esta palabra “obligatorio” para los alumnos implicaría mayor atracción e interés por la lectura. Con este tipo de curso sería más sencillo ayudarles a predecir, verificar y construir interpretaciones, que propone el modelo constructivista. Durante la clase modelo, esta fue una de las fases más interesantes para los alumnos - años atrás no habían trabajado así; en un principio la tomaron como juego y sin darse cuenta ya estaban muy interesados porque activó su conocimiento previo sobre el tema de la adolescencia y, a partir de ahí se sintieron identificados. Conforme leían encontraban significado del cuento, sus predicciones partieron de lo que ellos harían como adolescentes en una situación similar a la de Raúl, el personaje principal. Después, la curiosidad jugó un papel muy importante para continuar con la lectura y saber si su predicción había sido la correcta.

En la fase de estrategias para realizar durante la lectura del modelo constructivista, observé que no fue conveniente interrumpir la lectura a mitad del cuento para recapitular o aclarar dudas porque el grupo estaba muy intrigado en saber qué le sucedería al personaje principal y lejos de generar un resultado positivo, les generó molestia. Por ello, considero que en los cuentos, por ser cortos, no sería conveniente dicha estrategia, salvo en las ocasiones en que los propios educandos demandaran alguna aclaración en cuanto a vocabulario o estructura del cuento.

Uno de los principales objetivos de este proyecto académico fue que los alumnos conocieran y aplicaran estrategias para la comprensión de lectura, que con el tiempo realizarán de modo automático, con gusto y placer, y los convertirá en personas libres, críticas y autónomas. De esta suerte considero que promover la motivación de lectura en los adolescentes mediante cuentos latinoamericanos del siglo XX ha sido una propuesta acertada, porque he tenido la oportunidad de compartílos con algunos alumnos que actualmente cursan cuarto y sexto años de preparatoria, en ocasiones con estrategias y en otras sin ellas, pero aun así, interés por leer más cuentos latinoamericanos era evidentemente fuerte gracias a la identificación que establecieron.

Entonces, una de las características del Constructivismo el aprendizaje significativo, es efectivo porque se construye el significado y en los cuentos, que me he dado a la tarea de escoger y recomendarles son aquellos que están más cercanos a su realidad actual latinoamericana.

Con satisfacción he observado que durante este ciclo escolar (2007-2008) cincuenta por ciento de la población estudiantil -sección preparatoria- del Colegio Oviedo Schönthal ha incrementado su hábito lector y gusto por la lectura, varios de ellos se han acercado para pedirme recomendaciones de otros textos literarios latinoamericanos que traten algunos temas de su interés. También he tenido la oportunidad de aprovechar otros cuentos en algunos cursos que tomamos en el periodo vacacional (julio de 2007) con docentes tanto de literatura como de matemáticas y química, y les parecieron interesantes, incluso con personas externas del medio educativo.

Por este tipo de resultados positivos compruebo que el Constructivismo es una buena opción porque sus estrategias de comprensión de lectura son eficaces para esta población estudiantil. No obstante, es importante aclarar que dicho modelo no funciona por sí solo, la creatividad y compromiso con la educación del docente es vital. Y dado que no todos los grupos y generaciones de los alumnos son iguales, el docente debe modificar y adaptar las estrategias según las necesidades de los alumnos.

Es un trabajo arduo, sobre todo si consideramos el cambio de gestión educativa a inicios del ciclo escolar 2007-2008 del Colegio Oviedo Schönthal, ya que está repercutió de manera considerable para llevar a cabo el proyecto de comprensión de lectura. Dicho acontecimiento generó un ambiente de incertidumbre e inconformidad en la sección preparatoria. Los proyectos que estaban en puerta automáticamente fueron anulados, entre ellos el mío. La nueva gestión apostó por un proyecto de *Educación emocional*, que hasta la fecha no ha rendido frutos, ya que la nueva gestión tiene un modelo educativo demasiado burocrático, conservador y restrictivo. La educación adquiere una naturaleza mercantil, donde los alumnos son clientes potenciales para generar dinero “en beneficio de la institución, porque no hay recursos económicos y estamos trabajando con números rojos”.

Las pocas actividades culturales que se llevaron a cabo se cobran un poco más caras y son obligatorias para los alumnos. Algunas ocasiones, los docentes nos vimos obligados a dar un valor proporcional extra para la evaluación, con lo cual los obligamos a efectuar el pago correspondiente. No importa la calidad sino la cantidad. Todo ello, ha generado un ambiente represor para los alumnos y profesores, y ha derivado en renunciadas de docentes, así como en bajas de alumnos.

Creo que esta idea de educación mercantil se está propagando como un virus que no tiene cura ni en México ni en América Latina. De continuar así, y sobre todo si las personas que desempeñan la función más importante en una institución educativa no tienen la lucidez para comprender el concepto de “educación” en un sentido altruista, entonces seguirán existiendo generaciones enteras de alumnos con deficiencias educativas. (puedes hablar de la función social de la escuela como ente formador y generador de una cultura)

Este es un problema en pequeña escala, en una institución que educa aproximadamente a mil quinientos alumnos. Son instituciones privadas a las que este gobierno está dando mayor oportunidad de crecimiento económico. No cabe duda que la privatización de la educación está creciendo a pasos agigantados y cada vez más se abre la brecha entre los privilegiados que tienen acceso a la educación pública (y que aún así la dejan trunca) y los que tienen una educación privada de mediana o poca calidad educativa.



5.- ¿Por qué el texto se titula *¿Sería fantasma?* \_\_\_\_\_

---

---

---

6.- Utilizando tu imaginación cambia el final del cuento

---

---

---

IV. Contesta las siguientes preguntas:

1.- ¿Qué significa, para ti, la palabra “inventar”? \_\_\_\_\_

---

2.- ¿Alguna vez intentaste inventar un cuento? \_\_\_\_\_

3.- Si es así ¿cuál fue el resultado? \_\_\_\_\_

---

---

V. Lee con atención el siguiente texto.

### ***Inventario***

De Martha Cerda.

Mi vecino tenía un gato imaginario. Todas las mañanas lo sacaba a la calle, abría la puerta y le gritaba: “Anda, ve a hacer tus necesidades”. El gato se paseaba imaginariamente por el jardín y al cabo de un rato regresaba a la casa, donde le esperaba un tazón de leche. Bebía imaginariamente el líquido, se lamía los bigotes, se relamía una mano y luego la otra, se echaba a dormir en el tapete. De vez en cuando perseguía un ratón o se subía a lo alto de un árbol. Mi vecino se iba todo el día, pero cuando volvía a casa el gato ronroneaba y se le pegaba a las piernas imaginariamente. Mi vecino le acariciaba la cabeza y sonreía. El gato lo miraba con cierta ternura imaginaria y mi vecino se sentía acompañado. Me imagino que es negro (el gato), porque algunas personas se asustan cuando imaginan que lo ven pasar.

Una vez el gato se perdió y mi vecino estuvo una semana buscándolo; cuanto gato atropellado veía se imaginaba que era el suyo, hasta que imaginó que lo encontraba y todo volvió a ser como antes, por un tiempo, el suficiente para que mi vecino se imaginara que el gato lo había arañado. Lo castigó dejándolo sin leche. Yo me imaginaba al gato maullando de hambre. Entonces lo llamé: “minino, minino”, y me imagine que vino corriendo a mi casa. Desde ese día mi vecino no me habla, porque se imagina que yo me robé a su gato.

VI. Con base a la lectura hecha, llena el siguiente cuadro.

¿Qué veo?	¿Qué no veo?	¿Qué infiero?

- a) ¿Qué veo? : es lo que observas o reconoces del tema
- b) ¿Qué no veo? Es aquello que explícitamente no esta en el tema, pero que puede estar contenido.
- c) ¿Qué infiero? Es aquello que deduzco del tema

VII. Contesta las siguientes preguntas:

1.- Si el vecino no hubiera castigado al gato ¿qué imaginas que pasaría en el cuento?

---

---

---

2.- ¿Por qué el vecino se imagina que le robaron el gato? \_\_\_\_\_

---

---

3.- ¿Qué valores positivos y negativos encuentras en el cuento?

a) Valores positivos \_\_\_\_\_

b) Valores negativos \_\_\_\_\_

## Anexo II

Benjamín Bloom, en su taxonomía clasifica y ordena el aprendizaje en tres grandes categorías o áreas de objetivos educacionales:

### **Dominio cognoscitivo**

Se refiere a las conductas en las que predominan los procesos mentales o intelectuales del alumno. Éstas van desde la simple memorización hasta la aplicación de criterios y la elaboración de juicios que requieren de una actividad intelectual compleja. Las categorías de éste dominio son:

*Conocimiento:* es el recuerdo, el reconocimiento o la reproducción de alguna información tal y como se le presentó al estudiante durante el proceso de enseñanza/aprendizaje.

*Comprensión:* el conocimiento de la comprensión concierne el aspecto más simple del entendimiento que consiste en captar el sentido directo de una comunicación o de un fenómeno, como la comprensión de una orden escrita u oral, o la percepción de lo que ocurrió en cualquier hecho particular.

*Aplicación:* el conocimiento de aplicación es el que concierne a la interrelación de principios y de generalizaciones con casos particulares o prácticos.

*Análisis:* es la descomposición o identificación de una estructura subyacente. El proceso de análisis se realiza en cuatro pasos:

1. Identificar.
2. Relacionar.
3. Separar.
4. Limitar.

*Síntesis:* es el proceso en el que se trabaja con fragmentos, partes o elementos del material de enseñanza y se combinan en forma que integren una estructura original. La síntesis incluye, generalmente, la combinación de partes de experiencias previas, con material nuevo. Es conducta creativa por parte del estudiante, limitada por criterios inherentes a la materia enseñada.

*Evaluación:* consiste en efectuar juicios acerca del valor de algunos propósitos, ideas, trabajos, soluciones, métodos, materiales, etc. Esta es regulada por el uso de criterios o normas, para que sea precisa, eficiente, económica y satisfactoria.

### Niveles objetivos en el dominio cognoscitivo

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV	NIVEL V
<b>Conocer</b>	<b>Comprender</b>	<b>Aplicar</b>	<b>Sintetizar</b>	<b>Evaluar</b>
	Distinguir		Categorizar	
Definir	Sintetizar	Ejemplificar	Compilar	

Describir	Inferir	Cambiar	Crear	Juzgar
Identificar	Explicar	Demostrar	Diseñar	Justificar
Clasificar	Resumir	Manipular	Organizar	Apreciar
Enumerar	Extraer	Operar	Reconstruir	Comparar
Nombrar	Conclusiones	Resolver	Combinar	Criticar
Reseñar	Relacionar	Computar	Componer	Fundamentar
Reproducir	Interpretar	Descubrir	Proyectar	Contrastar
Seleccionar	Generalizar	Modificar	Planificar	Discriminar
Fijar	Predecir	Usar	Esquemmatizar	
	Fundamentar		Reorganizar	

### Dominio afectivo

Se refiere a conductas que ponen de manifiesto, actitudes, emociones y valores del alumno. Generalmente se reflejan por medio de los intereses, apreciaciones y adaptaciones del estudiante al material. Las categorías propuestas son:

- ✓ *Recepción o toma de conciencia:* consiste en la atención pasiva del estudiante durante el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- ✓ *Respuesta:* el estudiante se involucra en ciertas expectativas y lo manifiesta por su atención y reacción a ciertos estímulos o fenómenos durante el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- ✓ *Valoración:* el estudiante despliega conductas consistentes en torno a una creencia o desarrolla una actitud en situaciones en las que no se le pide su participación.
- ✓ *Organización:* consiste en la interiorización de valores. Se manifiesta por el compromiso del estudiante con un conjunto de valores.
- ✓ *Caracterización:* es una disposición generalizada; es decir, la conducta total del alumno es consistente en los valores que ha interiorizado; la caracterización forma parte de su perspectiva del mundo.

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV	NIVEL V
<b>Toma conciencia</b>	<b>Responder</b>	<b>Valorar</b>	<b>Organización</b>	<b>Caracterización</b>
Preguntar	Contestar	Explicar	Adherir Defender	Actuar Asumir
Describir Dar	Cumplir	Invitar	Elaborar	Comprometerse
Seleccionar	Discutir	Justificar	Jerarquizar	Identificarse
Usar	Actuar	Adherir	Integrar	Cuestionar

Elegir			Combinar	Proponer
Seguir Retener	Informar	Iniciar	Ordenar	
Replicar	Ayudar	Proponer	Relacionar	
Señalar	Conformar	Compartir		
	Leer	Defender		
	Investigar			

### **Dominio psicomotor**

Se refiere a las conductas en que predominan las habilidades físicas o neuromusculares y que incluyen diferentes grados de destrezas físicas. Las categorías son:

*Percepción:* es el primer caso en la ejecución en un acto motor. Es el proceso de ponerse alerta respecto de los objetos, las cualidades o las relaciones, por medio de los órganos sensoriales.

*Disposición:* es un ajuste preparatorio que facilita un tipo particular de acción o experiencia.

*Respuesta guiada:* es el acto conductual observable de un estudiante bajo la guía del instructor. La respuesta guiada es un paso inicial en el desarrollo de una habilidad. El énfasis de este punto reside en aquellas habilidades que son componentes de una habilidad más compleja.

*Mecanización:* respuesta aprendida que se convierte en hábito. En este nivel, el alumno ha adquirido cierta confianza y un grado de habilidad en la ejecución del acto.

*Respuesta compleja observable:* en este nivel el alumno puede ejecutar un acto motriz que se considera complejo por los movimientos que implica, pues ha adquirido un alto grado de habilidad. El acto se puede llevar a cabo con naturalidad y eficacia, es decir, con un mínimo de gasto en tiempo y energía.

Algunos autores incluyen también otras categorías del dominio psicomotor:

- a) Imitación.
- b) Manipulación.
- c) Precisión.
- d) Control.
- e) Naturalización.

Es evidente que estas últimas categorías representen intervalos de un continuo que va desde la duplicación imitativa de una conducta motora hasta la realización de la misma conducta en forma mecánica, automatizada. <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Robert, M. Gagné y Leslies Briggs, *La planificación de la enseñanza. Sus principios*, México, Trillas, 1980, p. 77

### Anexo III

#### Cómo redactar objetivos

Un objetivo explícito de aprendizaje es aquél que dice al estudiante qué es lo que se espera de él.

Dilman (1973) apunta que existen 8 puntos básicos que se deben tomar en cuenta para la elaboración de objetivos:

2. Nivel de especificidad.- El objetivo debe plantear una actividad específica y significativa.
3. Ejecución principal.- Un objetivo bien redactado debe estipular claramente qué es lo que el estudiante tendrá que hacer.
4. Conducta abierta.- Otra característica de un buen objetivo es que la conducta que requiere sea abierta, es decir, sea observable.
5. ¿Método? ¿Proceso?.- Si el objetivo deseado es una conducta del proceso, ésta debe ser especificada, en caso contrario sólo es importante el producto final.
6. ¿Criterio de ejecución o de evaluación?.- Cuando los objetivos esperan resultados abiertos, debe especificarse el criterio para su evaluación.
7. Condiciones pertinentes.- En un objetivo se deben incluir las condiciones pertinentes necesarias bajo las cuales se ha demostrado la habilidad.
8. Ejecución dirigida.- Los objetivos se ocupan de la conducta del estudiante y deben describir lo que él debe hacer, no lo que tiene que hacer el maestro.
9. Nivel adecuado de lectura y vocabulario.- Los objetivos deben redactarse en términos que el estudiante pueda comprenderlo desde la primera vez que se le presente.

La esencia de cada objetivo es su verbo, por eso Gerlach y Sullivan han elaborado una clasificación sencilla de los términos de ejecución.

1. Identificar: seleccionar, distinguir entre, clasificar, discriminar entre, aparear.
2. Nombrar: denominar, llamar, exponer, dar.
3. Describir: definir, decir cómo, decir lo que sucede cuando, explicar.
4. Construir: preparar, dibujar, hacer, edificar.
5. Ordenar: poner en orden, en secuencia, disponer en orden.
6. Demostrar: mostrar su trabajo, mostrar el procedimiento, efectuar un experimento, ejecutar los pasos.

Para enunciar correctamente los objetivos de aprendizaje, los seis pasos por seguir son:

- a) Señalar el *contenido* al que se alude.
- b) Identificar la *conducta* solicitada.
- c) Indicar *quién* ejecutará la conducta.
- d) Delimitar las *circunstancias* para realizar la conducta.

- e) Delimitar la precisión, ya sea *cualitativa o cuantitativa*.
- f) Clasificar la *conducta* en relación con su complejidad.

Por otro lado, tenemos criterios dispensables o no esenciales, que se pueden incluir para redactar un objetivo de aprendizaje más completo, tales como: señalar el instrumento de evaluación; identificar los requisitos del objetivo; indicar actividades de aprendizaje que pueden contribuir al logro del objetivo.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Dillman, Caroline Matheny, México, Trillas. 1973. p. 33

**Anexo IV**  
**COMPRENSIÓN DE LECTURA**

**I. Contesta las siguientes preguntas.**

1. ¿Qué significa para ti, la adolescencia?

---

---

---

2. ¿Consideras que hay cambios físicos y psicológicos en adolescencia? ¿Cuáles son?

---

---

---

---

---

**II. Lee con atención el siguiente cuento.**

Pedro Orgambide

**Un adolescente**

I

La luz entró violentamente, hizo parpadear al muchacho que todavía se desperezaba en la cama. Manoteó en el aire como un mal nadador en el río y luego se restregó los ojos con las manos. Se quebró, lejana, la voz de su madre: -¿Por qué volviste tan tarde?

-Anduve por ahí –murmuró el muchacho-, en el café.

-Ah, ah – empezó a decir la madre y a caminar por la pieza, a limpiar los muebles con fanática aplicación-, ¿en el café?

-Sí, en el café.

A pesar de todo, Raúl sentía una inconfesada gratitud por ese interrogatorio; lo acercaba a su madre, a los pequeños cuidados, a esos diálogos a media voz, casi secretos, que lo retornaban a su infancia. La madre se acercó, extendió las sábanas sobre la silla, mientras él se vestía. Así, en pantalón y camiseta, Raúl casi parecía un hombre. Con una toalla sobre los hombros fue hasta el baño, y allí, frente al espejo, se lamentó una vez más de la barba que tardaba tanto en crecer.

-Tu padre quería ir a buscarte –escuchó que decía la mujer-. Quería ir al café y darte una paliza delante de todos esos vagos con los que te juntás.

La cara del chico, en el espejo, hizo una mueca.

La voz de la madre sonó forastera, impersonal. La mujer decía que había hablado con el jefe de celadores del colegio y que todo estaba en orden, que podía regresar tranquilo. Pero que era una vergüenza. –“Una vergüenza, sí, Dios mío”- que siempre ocurrieran esas cosas. No sólo se peleaba con sus compañeros sino que había desafiado a un profesor a pelear en la calle. Y eso era grave, muy grave; podía significar la expulsión. ¿O era eso lo que él andaba buscando? Ellos no eran ricos, él lo sabía. “Nos sacrificamos para que estudies, Raúl.” “Es un sinvergüenza –dijo el jefe de celadores-. Si lo reincorporamos es por usted, señora.” Sí, así le habían dicho en el colegio. La madre dijo “el colegio” con una entonación respetuosa que a Raúl no dejó de hacerle gracia. Para él, “el colegio” era sólo una casa gris, un edificio de largos corredores donde se aprendía la resignación. Un palacio de papeles, probetas, esqueletos y gentes que iban de un aula a otra, de un año a otro, sin remedio. Sólo los mapas le gustaban; uno podía soñar que viajaba a África o a China.

-¿De qué te reís? –gritó la madre.

Y él reía pensando en las inscripciones pornográficas de los retretes del colegio, en las frases obscenas y los dibujos bestiales con los que los muchachos descargaban su furia en las paredes.

Ni contestó; comenzó a silbar.

Al volver a la pieza, vio que su madre pasaba un trapo sobre el retrato. Se volvió molesto. Siempre lo contrarió tener allí, en su cuarto, el retrato de su padre. Era un hombre joven, sonriente, con la sonrisa de los que están satisfechos de sí mismos. “¿Así que me ibas a trompear delante de mis amigos?” pensó el muchacho con rencor, y dejó de silbar.

Desde el retrato, el padre sonreía.

La mujer habló de su marido, sermoneó a Raúl con la dedicación inocente que ponen las madres en esas ocasiones. Sus labios, sin querer, temblaron ante la mirada burlona de Raúl.

-Tenés que estudiar, Raúl, no se puede vivir así.

Miró a su madre con vergüenza. Hubiera querido apartarla de ese juego. Pero no pudo.

-¿Para ser como él, mamá? ¿Debo estudiar para ser como él?

Ella no contestó. Observó a su hijo con los ojos de un animal apaleado, pero no contestó. Y de pronto, sin saber por qué, el muchacho sintió ganas de llorar, el deseo de que todo quedará como antes. Miró a su madre, en el centro de ese mundo que no terminaba de entender.

-Voy a la calle -dijo- a tomar fresco.

## II

En la calle respiró el aire de la incipiente primavera. Encendió un cigarrillo y sintió la embriaguez y el vértigo de ese día de sol. Fue hasta el café con la seguridad de encontrar a sus amigos, de matar el

tiempo en una partida de billar, o simplemente, para sentarse cerca del vidrio y ver pasar a las mujeres. Probablemente esa tarde iría al colegio, pasaría varias horas escuchando a los profesores, o bien, si triunfaba su vagancia, entraría a un cine o iría a remar al Rosedal. Pero apenas si pensaba en eso mientras iba silbando y fumando hacia el café. Dos o tres veces se volvió para ver el traste de una mujer. “Una mujer –pensó- cualquiera.”

-¡Miren quién llegó! –gritó un muchacho con el fingido asombro de todas las mañanas.

-¿Hoy no vas a la escuela, nene? –provocó otro, que imitaba ya la torpe ferocidad de los grandes.

“Éste se hubiera reído si el viejo ayer venía a buscarme.”

Lo golpeó con la mano abierta y el otro se balanceó en la silla.

-¡Eh, Raúl! –gritaron-. ¿Qué pasa?

No los dejaron pelear.

-Entre amigos ... -dijo alguien

Hablaron de mujeres.

Raúl sonrió, avergonzado. De todos ellos, era el único que todavía no se había acostado con una mujer. Es claro que no lo sabían. De otro modo, no le hubieran perdonado su insolencia ni ese silencio en el que a veces se avergonzaba, solitario. Entonces, para Raúl, desaparecía la ciudad y el tiempo que le había tocado en suerte, las calles y las plazas, los familiares y el cielo conocidos, y quedaba solo, sin edad. Pero era sólo un instante. Cada despertar – en el aula del colegio, en su casa, en una mesa del café- le parecía una derrota.

-Mirá, yo conozco a una que vive por Constitución. Se llama Amelia.

-¿Y?

-Hay que ir “de parte del relojero”.

Una risotada completó la información. Raúl también rió, como todos.

En el Reservado para familias una mujer tomaba un “clarito” y se volvió al escuchar las risas de los muchachos. Raúl observó su rostro y el movimiento de sus manos sobre la mesa.

Se sentía turbado. Envidiaba el desparpajo del mozo que conversaba con ella.

-Esta Amelia es una bárbara –prosiguió el otro-. Un día...

Ella se levantó. Raúl miró a la mujer que se alejaba, las piernas y las caderas agresivas bajo el vestido. No la siguió, avergonzado de su edad, de su miedo, de los pocos pesos en el bolsillo, de su cara de chico reflejada en el espejo del café.

-Decíme –balbuceó-, esa Amelia...

Los otros rieron

-¿Querés verla?

Uno le anotó la dirección en el borde de un programa de cine.

-¡Después me contás! – le dijo, chasqueando la lengua.

Cuando salió, oyó que le gritaban a sus espaldas:

-¡De parte del relojero, Raúl! Del reloj...

Pero no quería oír. Tenía ganas de pelear o llorar.

### III

¿Cuándo se deja de ser chico? Raúl se lo preguntó sin encontrar respuesta. Se vio fumando su primer cigarrillo o el día en que leyó la primera revista pornográfica. Pero comprendió que no era ése el momento en que se deja de ser niño. ¿Cuándo, entonces? No lo sabía. Pero un día todo había cambiado. Y el padre ya no era ese hombre maravilloso y fuerte que lo curaba cuando él venía apedreado de una guerrilla, ni su madre era otra cosa que una mujer limpiando los objetos de la casa, viviendo en la costumbre. ¿Pero siempre fue así? Se sentó en un banco del parque Lezama, en lo alto de la colina verde que caía hacia la calle, mirando los mástiles de los barcos, allá a lo lejos, en la orilla de la ciudad.

Fue entonces cuando Raúl sintió una de esos desgarrones que más violentamente que los años cambiaban la vida de los hombres. Sintió, mientras miraba los mástiles lejanos, el cielo detrás de la ciudad, una necesidad imperiosa y salvaje de cambiar. Le hubiera gustado borrar de un golpe los días inútiles; pero no sabía hacerlo; no sabía hacer nada, en verdad. Miró sus zapatos sucios de tierra, y sus manos flacas de niño, entre las piernas. Cercano, desde la estación ferroviaria, llegaba el silbato de un tren, el ronronear de las máquinas. “Si tuviera fuerzas para irme...”

Sacó del bolsillo el programa del cine, arrugado. Pensó en romperlo, pero ya sabía la dirección de memoria.

¿Por qué tomaba el camino más largo? No quiso reconocer que tenía miedo, un miedo estúpido a estar a solas con una mujer. Hubiera preferido estar ahora con otros “raboneros” en el cine, en la “piojera” adonde iban los estudiantes remisos y los repartidores demorados, dejando unos libros y otros las canastas en el suelo; al cine donde las sirvientas y los conscriptos se abrazaban en la oscuridad. Le hubiera gustado estar allí.

Y hasta en el colegio estaría mejor. Tal vez en ese momento el gracioso de la clase colocaba un cigarrillo en las mandíbulas del esqueleto, antes de la lección de anatomía, y sus compañeros reían para adularlo. Entonces, con esa mezcla de brutalidad y tontería de pequeño caudillo, el muchacho haría una pantomima, bailando con el esqueleto, entre las bromas y las risas de los suyos.

“¿Y si volviera al café y les dijera que estuve con Amelia?”

Pero tuvo miedo de que descubrieran su mentira. Así que siguió andando y, al pasar frente a la vidriera de un negocio, se arregló la corbata. Para darse ánimo, silbó. Las calles le parecieron cómplices y quiso imaginar en ellas –en esos conventillos de los barrios del sur- raras historias de amor y de adulterio. Pero pronto desistió de esas fantasías. Miró la dirección. “Es aquí.” Sacó otra vez de su bolsillo el programa arrugado y leyó. Era ahí, sin duda. Unas chicas, en la vereda, jugaban a la rayuela, saltando sobre un sólo pie.

Entró por el largo corredor bordeado de departamentos. En lo alto se veía ropa colgada y un gato saltando sobre los techos de zinc. Desde los departamentos llegaban voces teatrales de radio y de TV. Se detuvo ante la puerta del departamento 12, cuyos números estaban pintados en negro sobre la pared casi derruida. Golpeó.

Abrió la puerta una mujer vieja, de rostro apacible.

-Vengo... -pero no supo seguir, avergonzado. La mujer lo hizo pasar y le dijo que se sentara allí, en el sillón de mimbre del patio. El muchacho obedeció y vio que la vieja golpeaba con los nudillos en la puerta de una habitación. Escucho la voz de una mujer que imaginó joven.

-Está bien – dijo la voz.

La vieja lo miró con una sonrisa de cansancio y se encerró en la cocina. Unos chicos pasaron corriendo y gritando por el pasillo.

Se abrió la puerta de la habitación y Raúl se sonrojó. Amelia llevaba un vestido rojo y parecía que recién se levantaba de dormir.

-Buenas – sonrió el muchacho tontamente.

-Buenas –dijo ella.

Amelia observó al muchachito azorado.

Suave, maternalmente, le dijo:

-Pasá, pibe

Y de la mano, como un lazarillo conduciendo a un ciego, lo atrajo para sí.

#### IV

Raúl regresaba de las calles del centro, solitario, ajeno a la vida que lo rodeaba en ese instante. Llegó a la Plaza de Mayo. Las palomas se arremolinaban alrededor de las parejas, de los chicos que les daban de comer. Raúl pensó, con vergüenza, que tendría que falsificar la firma de su padre en el justificativo de inasistencias. Nada había cambiado aquella tarde. “¿Y si le dijera la verdad? ¿Si le dijera que quiero irme, que estoy cansado de que me mantengan, que quiero trabajar como un hombre?” Las gentes volvían del trabajo; desaparecían en la boca del subte. “¿Si le dijera...?” Se sentó en un banco y encendió un cigarrillo. Recordó, agradecido, las caricias de la mujer desnuda bajo el vestido rojo.

Cuando llegó a su casa, la madre preparaba la cena. Su padre estaba leyendo el periódico y lo miró sin interrogarlo. Era un hombre joven –tendría algo más de cuarenta años- y así, en la semipenumbra de la pieza, parecía más joven aún, con el cigarrillo en los labios y el diario extendido, con el gesto de los parroquianos del café, sonriendo ante las noticias del mundo.

-¿Qué tal, Raúl, alguna novedad?

-No –dijo él-, nada.

El hombre hizo un gesto evasivo, breve, y dejó caer el periódico sobre la mesa. Por un instante pareció dejar toda la fatiga del día en ese gesto. Se volvió hacia su hijo e inclinó un poco la cabeza, como llamándolo, amistosamente. El muchacho obedeció a ese gesto y se sentó a su lado. “Es extraño –pensó el padre- hoy Raúl tiene la cara de un hombre. Debe haber hecho alguna macana para estar tan serio.”

-¿Venís del café?

-No.

-Andás vagando mucho, Raúl; es una lástima.

En ese momento entró la mujer en la fuente humeante.

-Lávate las manos y vení a comer –ordenó.

Raúl salió, las manos en los bolsillos

-¿Qué se puede hacer con este vago? –dijo el padre, riendo.

Pero la mujer no contestó. Parecía cómoda en su calidad de testigo, eclipsándose en su propia actividad, en los quehaceres rutinarios. Pero algo se había destruido en el orden que ella respetaba. Desde hacía varios meses, la rebelión de Raúl hacía intolerable la relación entre el padre y el hijo. Escenas bochornosas, momentos difíciles para ambos, que sucedían ante la mirada de la mujer frente a su pasividad.

-Tenés que hablar con él –dijo-. Algo le pasa.

-Yo no supe educar a Raúl –dijo el hombre, mientras la mujer le servía la sopa. La mujer lo miró. Luego sirvió el plato de Raúl.

-Raúl quiere dejar de estudiar... hoy me lo dijo –informó la mujer.

Y después en ese tono neutro que se emplea para mentir u ocultar algo, agregó:

-Raúl quiere irse de la casa.

-¿Por qué? –preguntó el hombre, con la cuchara a mitad de camino. “Es un chiquilín; necesita varias bofetadas”, pensó. -¡Raúl! –gritó. Apareció el muchacho-. Sentaté, se te enfría la comida.

Durante toda la cena, casi ni hablaron.

La madre levantó los platos de la mesa y comenzó su trajín en la cocina. El padre abrió el diario en la página de deportes y dijo algo acerca del campeonato de fútbol, buscando el interés de

Raúl. Su solicitud le pareció falsa, solapada. Callaron y el silencio creció entre el monótono chorrear de la canilla sobre los platos, y las voces -apagadas y de pronto ruidosas- de las casas vecinas. El hombre se levantó (“va a encender el televisor para ver algún estúpido programa de preguntas y repuesta”, pensó Raúl) y se movió indeciso por ese cuarto que era comedor y sala a la vez, entre los muebles que daban a la mujer una ilusión de orden, de ingenua posesión.

En el televisor apareció un locutor que anunció con gesto amistoso: “¡Es un programa para toda la familia!”

Llegó la madre limpiándose las manos en el delantal.

-¿Ya empezó?

Como hipnotizados, los padres miraban la pantalla. Raúl miraba sin ver; veía la colina verde frente al río, el vestido rojo de Amelia y las palomas.

*De la buena gente*, Sudamericana, Buenos Aires, 1970.

### III. Ahora, con base en tus conocimientos contesta la siguiente pregunta:

¿Qué es la descripción y cuántos tipos hay?

---



---



---



---



---

### IV. Llena el cuadro que a continuación se te presenta.

	Descripción física	Descripción Psicológica
Raúl		
Madre		
Padre		
Ciudad		

¿Por qué es importante la descripción en un texto narrativo?

V. En el siguiente cuadro escribe las actitudes positivas, negativas e interesantes según tu criterio.

Positivo	Negativo	Interesante

Argumenta por qué son positivas, negativas e interesantes.

---

---

---

---

---

---

---

---

VI. Antes de contestar las siguientes preguntas, piensa detenidamente y después escribe.

1. ¿Te identificaste con el personaje principal? ¿En que aspecto (s)?

---

---

---

2. ¿Crees que Raúl se siente sólo? ¿Por qué?

---

---

---

3. ¿Hay buena comunicación entre Raúl y sus padres? ¿Por qué?

---

---

---

4. ¿Qué cambiarías en el cuento?

---

---

---

---

## Anexo V

### Formulación y contestación de preguntas

#### Lección quita

**Introducción.** Su objetivo principal consiste en considerar la repentina confrontación de Wilbur con la muerte. Este acontecimiento cambia el curso de su vida y del propio relato. El análisis completo de los hechos que rodean el descubrimiento de Wilbur es crítico para el desarrollo del argumento.

**Procedimiento.** Lectura de los Capítulos 6 y 7. Al final del Capítulo 7, la clase se divide en grupos de entre 3 y 5 niños para tratar sobre las “malas noticias” de Wilbur. ¿Qué ha descubierto? ¿Cómo debe sentirse? ¿Cómo reacciona Wilbur? ¿Es ésta la primera toma de conciencia del Wilbur de su propia mortalidad? ¿Y por ello resultaría más o menos traumático?

Reunido otra vez el grupo de clase, se pide a los niños que consideren la afirmación de Carlota de que ella salvará a Wilbur. Asimismo, se les dice que piensen, por grupos, cómo podrá Carlota llevar a cabo su determinación. ¿Qué tipo de plan puede preparar una araña para salvar la vida de un cerdo?

**Variaciones de esta lección.** Es posible ampliar la discusión sobre la muerte suscitada por este capítulo a la misma vida de los alumnos. Se trata de una ampliación que habría que hacer con gran sensibilidad y no puede efectuarse en todas las clases. A continuación de la conversación sobre la brusca toma de conciencia de Wilbur, el profesor puede pedir a sus alumnos que hablen de sus primeros descubrimientos relativos a su propia mortalidad. ¿Cómo se sintieron? ¿Qué les hizo descubrir que la muerte es la culminación natural de la vida?

Otra variación podría consistir en presentar más atención al personaje Templeton. Aunque no sea una figura principal, muchos niños se relacionan bien con él y disfrutarían reflexionando durante más tiempo sobre ese personaje...”<sup>3</sup>

A pesar de que esta actividad está diseñada para niños, es posible aplicarla a nivel medio superior. Ello también podría ser un indicador del bajo nivel de comprensión de lectura.

---

<sup>3</sup> Cairney, p. 135.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alatríste, Sealtiel (selección y prólogo), *Cuentos mexicanos. Antología*, 19ª ed., México, Alfaguara, 2005.
- Arboleda, Julio César, *Estrategias para la comprensión significativa. Didácticas cognoscitivas y socioafectivas*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.
- Arias Toro, Javier, *El último cuento*, México, Plaza y Valdés, 1997.
- Ausbel, David P., Joseph D. Novak y Helen Hanesian, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, 2ª ed., trad. Mario Sandoval Pineda, México, Trillas, 1983.
- Blos, Peter, *La transición adolescente*, Buenos Aires, Amorrortu, 1979.
- Cairney, H. Trevor, *La enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata, 1992.
- Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid, Alianza.
- Cooper, J. David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, trad. Jaime Cogger, Madrid, Visor: Ministerio de educación y ciencia, 1990.
- Cortázar, Julio, *Historias de Cronopios y de Famas*, México, Punto de lectura, 2005.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Mc Graw Hill, 2002.
- Diccionario del español usual en México*. Dirigido por Luis Fernando Lara, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1996.
- Diccionario de la lengua española. Real Academia Española*, 22ª ed., Madrid, Real Academia Española, 2001.
- Domech, Carmen, *Animación a la lectura*, Madrid, Edit. Popular, 1996.
- Donoso Pareja, Miguel, *Prosa joven de América hispana*, México, Sep setentas, 1972.
- Ericsson, Eric, *Sociedad y adolescencia*, tr. De A. Martínez Corzos, México, Siglo XXI, 1972.
- Fonseca Rubem, *Los mejores relatos*, traducción y edición Romeo Tello Garrido, México, Alfaguara, 1998.
- Freire Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*,
- Gagné, Robert, M. y Leslies Briggs, *La planificación de la enseñanza. Sus principios*, México, Trillas, 1980.
- García Ponce, Juan, *Cinco Mujeres*, México, Lectorum, 2000.
- González Fernández, Antonio, *Estrategias de la comprensión lectora*, España, Síntesis, 2004.
- Gorriti, Manuela, et al., *Cuentos del Mercosur*, Santiago de Chile, DIBAM: MINEDUC: RIL editores, 2002.
- J. F. Bauman, *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*, Madrid, Visor, 1990.
- Lazo, Norma (comp.), *Cuentos violentos*, México, Cal y Arena, 2006.
- Luceño Campos, José Luis, *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*, España, Universitas, 2000.

- Menton, Seymour, *El cuento hispanoamericano*, 9ª edición, México, FCE, 2007.
- Monges, Hebes y Alicia Farina de Veiga, *Antología de cuentistas latinoamericanos*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones COLIHUE, 1985.
- Montero Rosa (Prólogo), *La cita y otros cuentos de mujeres infieles*, Buenos Aires, Alfaguara, 2000.
- Muth K. Dense (comp), *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*, trad. Isabel Stratta, Argentina, Falta editorial, 1991.
- Pardo, Dème, *Leer cuento y novela. Guía para leer narrativa y dejar que los libros nos hagan felices*, México, Paidós, 2004.
- Pimienta prieto, Julio H., *Metodología constructivista: guía para la planeación docente*, 2ª edición, México, Pearson Prentice Hall, 2007.
- Pieget, Jean, *Psicología y pedagogía*, tr. Francisco J. Fernández Buey, Barcelona, Ed. Crítica, 2ª edición 2005.
- Rodríguez Lozano, Miguel G. (Prólogo, selección y notas), *Sin límites imaginarios. Antología de cuentos del norte de México*, México, UNAM, 2006.
- Rulfo, Juan, *El llano en llamas*, México, FCE, 12ª reimpresión, 1989.
- Ruy Sánchez, Alberto (Prólogo), *Parientes lejanos. Cuentos de animales*, España, Páginas de espuma, 2003.
- Sainz, Gustavo (Selección), *Juegos prohibidos. Una antología de cuentos para adolescentes*, México, Alfaguara, 2006.
- Solé Gallart, Isabel, *Estrategias de lectura*, 11ª ed., España, Graó, 2000.
- Tamayo S., L. Guido, *Cuentos de la primera vez*, México, SEP, Amazonas Panamericana, 2003.
- Valadés, Edmundo, *El mundo de la imaginación*, México, FCE, falta año.
- Van Dijk, Teun Adrianus, *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*, trad. Sybille Hunzinger, México, Paidós, 1996.
- Zavala, Lauro (comp.), *Teorías del cuento I. Teorías de los cuentistas*, 2ª ed., México, UNAM, 1995.
- Zuloaga, Conrado (selección y prólogo), *Cuentos latinoamericanos. Antología*, 23ª ed., México, Alfaguara, 2006.