



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

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

ESTRATEGIAS LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICAS PARA EL APOYO DE LA  
COMPRESIÓN DE LA LECTURA EN LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE: MAESTRÍA EN DOCENCIA  
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (ESPAÑOL)**

**P R E S E N T A**

**MARÍA DEL ROCÍO MERCEDES AUDELO LEÓN**

**TUTORA: DRA. MARCELA LETICIA PALMA BASUALDO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

Estado de México, febrero de 2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## AGRADECIMIENTO

*Agradezco el enorme apoyo y el amor de mi esposo **Armando**, y de mis hijos **David** y **Miguel Ángel**, su confianza y paciencia*

A mi asesora:

Dra. Marcela Leticia Palma Basualdo por su apoyo invaluable en lo académico y en lo moral, por compartir su tiempo e interés en mi trabajo.

A los miembros del jurado con respeto y admiración:

Dr. Ignacio Pineda Pineda

Dr. Alejandro García Peña

Mtro. Ernesto García Palacios

Mtro. René Federico Cuéllar Serrano

A todos mis alumnos, a mis colegas de Literatura y a los lectores de mi Sala de Lectura

2015

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	3
<b>Capítulo 1 Antecedentes históricos</b>	5
1.1.Políticas de Modernización Educativas en México entre 1950-2012	5
1.2. Modelos educativos de la segunda mitad del siglo XX	9
1.2.1.Conductista	9
1.2.2.Cognitivo	13
1.2.3.Constructivista	18
1.2.4.Sociocultural	23
1.3. Las inteligencias múltiples	25
<b>Capítulo 2 Marco teórico</b>	33
2.1.El Enfoque Comunicativo funcional	33
2.2.Comprensión de la lectura como un acto del habla	37
2.3.El aprendizaje significativo y memorístico como parte de la comprensión	40
2.4.Efectividad de la lectura rápida en la enseñanza de comprensión de textos	43
<b>Capítulo 3 Metodología</b>	48
3.1.La competencia comunicativa como metodología del aprendizaje	48
3.2.Los jóvenes de bachillerato aprenden a través de la lectura	51
3.3.El aprendizaje significativo desarrolla habilidades estratégicas generales y específicas del aprendizaje en la lectura	54
3.4. Leer y reconocer la estructura de un párrafo. Factores relacionados con la comprensión del texto	61
<b>Capítulo 4 Propuesta didáctica</b>	68
4.1.Enfoque metodológico para la comprensión del cuento	70
4.2.Proceso práctico para la comprensión del cuento “A la deriva”	80
4.3. Otros factores relacionados con la comprensión de la lectura	95
4.4. Elementos estructurales para la comprensión en el análisis del cuento	98
<b>5. Evaluación</b>	100
<b>Conclusiones</b>	103
<b>Referencias</b>	105

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo pretende ayudar al docente y al alumno de bachillerato por medio de diversas estrategias lingüístico–pedagógicas al desarrollar con éxito las habilidades que intervienen en el proceso de la comprensión de la lectura.

El estudio brinda diversas herramientas que sean útiles, como la postura constructivista, al sostener que la comprensión del texto, se infiere, de manera automática durante la lectura. No obstante en el proceso de esta investigación surgieron algunas cuestiones que se desean resolver, como las siguientes: ¿El fracaso escolar se debe, en buena medida, porque los alumnos no entienden lo que leen?, ¿La lectura es la base del aprendizaje en las diversas asignaturas?, ¿Leer por placer puede considerarse un logro que debe alcanzarse?, ¿El estudiante está consciente de cuál es el propósito al acercarse a un texto?, ¿Qué y para qué tiene que leer un estudiante?

Los objetivos de la enseñanza de la literatura y de la lingüística están expresados en términos de capacidades expresivas, comprensivas y metalingüísticas, que el alumno adquiere como consecuencia de un proyecto didáctico conocido como enfoque comunicativo. Que ayuda a facilitar por medio de la lectura una comunicación a la que le falta extraer la información con diversas competencias comunicativas, donde el alumno habla del texto, y domina la expresión, por medio de los enunciados con una estructura coherente.

El presente trabajo está estructurado en cuatro capítulos los cuales contienen el desarrollo de una propuesta didáctica para que los alumnos por medio de estrategias específicas puedan emplear diversas habilidades para lograr la comprensión de los textos.

En el **primer capítulo** se abordan algunos aspectos generales sobre las políticas en México de modernización en de la Educación Media Superior, sobre todo las Reformas Educativas a partir de 1950 al 2012 que de manera especial han afectado a los alumnos.

En el **segundo capítulo** se presentan los antecedentes del enfoque comunicativo funcional, los procedimientos en la competencia educativa y de qué forma se puede lograr un aprendizaje significativo, al emplear diversas técnicas para que la comprensión del texto sea funcional.

En el **tercer capítulo** se expone la competencia comunicativa como método de aprendizaje, las diversas habilidades estratégicas al emplear la competencia lingüística, para la comprensión de la lectura.

El **cuarto capítulo** muestra el desarrollo de la propuesta didáctica, por medio del análisis de párrafos; las dificultades léxicas y sintácticas; las características del cuento como un texto breve y completo, con la finalidad de lograr dominar la comprensión.

Y por último la conclusión reflexiva y consideraciones finales como resultado de la investigación realizada.

# CAPÍTULO 1

## Antecedentes Históricos

### 1.1. Políticas de Modernización Educativas en México entre 1950-2012.

Actualmente la Educación Media Superior (EMS) pasa por diversos problemas por lo que en este capítulo se pretende plantear son posibles soluciones que estén al alcance de la labor docente, siempre pensando en el beneficio del alumno, con proyectos educativos, objetivos y estructuras curriculares.

La EMS de la Universidad Nacional Autónoma de México es un sistema educativo que responde a políticas de cada sexenio. Esto implica, proyectos inconclusos, falacias, veracidad en la continuidad que compruebe un resultado en el proceso enseñanza-aprendizaje y que al final afecta a los alumnos de bachillerato. La educación se concibe desde un punto de vista económico, que responde a las demandas del gasto social y por desgracia se le asigna menos recursos. Se ha llegado a pensar en la privatización de la educación en nuestro país. Uno de los motivos ha sido, la explosión demográfica, que hizo presencia en las aulas a partir del sexenio de Adolfo Ruiz Cortines. Problema, que hasta hoy no se ha resuelto.

Ante esta situación la EMS ha presentado diversos proyectos educativos, durante el sexenio de Adolfo López Mateos, el llamado, *Plan de Once Años*, que trataba de hacer frente a la explosión demográfica en el ámbito escolar, aumentando la capacidad de atención del sistema escolar. Y que continuó hasta el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz con las reformas políticas, pero el apresurado crecimiento demográfico hizo que las cifras absolutas de matrícula previstas se rebasaran.

Por su parte, la Subsecretaría de EMS logró una mejor organización de los diferentes subsistemas orientada a mejorar el desempeño de objetivos comunes.

En el mandato de Luis Echeverría Álvarez la presión de la demanda educativa dio inicio a un crecimiento sin precedentes de la EMS, que se afrontó con una política de apoyo a la creación de nuevas instituciones como: el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana, el crecimiento de universidades públicas y

de institutos tecnológicos en los estados, y el desarrollo de la educación superior privada. La EMS ha expuesto la importancia para lograr una mejor vinculación de los diferentes subsistemas. Siempre orientados a mejorar el desempeño del docente, para dedicar tiempo de calidad a sus alumnos, por medio de estrategias que se apoyen en los modelos educativos, que a su vez permitan que los jóvenes desarrollen sus habilidades y destrezas en cada asignatura. Así como la necesidad de atender la cobertura, de calidad, equidad y rezago.

Con el presidente Miguel de la Madrid las políticas educativas se plasmaron en el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte*. Se planteaba una *revolución educativa*, con seis objetivos, cuatro de ellos dirigidos a la educación: 1) elevar la calidad a partir de la formación integral de docentes; 2) racionalizar el uso de los recursos, 3) ampliar el acceso a servicios, prioridad a zonas y grupos desfavorecidos; 4) vincular educación y desarrollo; en estos planes SEP-gobierno pretendían hacer de la educación un proceso participativo.

El Congreso Nacional del Bachillerato, por medio de los Acuerdos Secretariales 71 y 77 de la SEP, en 1982 propuso un tronco común para el bachillerato. Este programa existe; desde entonces han adquirido un proceso de elaboración de calidad, tanto los programas como la diversidad de los planes de estudio. Un modelo básico de dos núcleos formativos:

El primero establece una formación básica de dos años, con cuatro áreas: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y comunicación.

El segundo núcleo consiste en un componente propedéutico de un año, al final del bachillerato, orientado a la preparación para los estudios superiores, el cual se organiza en cuatro opciones: a) físico–matemáticas e ingenierías; b) biológicas y de la salud; c) sociales; y d) humanidades y artes.

La EMS inicia diversas acciones enfocadas desde la reforma curricular hasta la formación de los docentes. Sigue una política de calidad educativa que brinde las bases tanto a nivel institucional como interinstitucional.

Esto favorece el desarrollo de proyectos, programas y acciones de forma congruente con la realidad educativa del país, tanto en el aula como en la



sociedad política económica. Los docentes fortalecen dichas reformas políticas por medio de la capacitación continua.

Pese a estos avances, las políticas educativas del sexenio salinista no lograron resolver los problemas educativos de calidad y equidad; ni los defectos estructurales del sistema. El sindicato y las autoridades en la toma de decisiones, siguieron intactos. Entre ellos la formación de docentes en la educación media superior.

En los siguientes gobiernos faltó apoyo a la EMS. Durante la presidencia de Ernesto Zedillo Ponce de León, se introdujo las políticas del gobierno de Vicente Fox Quezada con la “Modernización”, que presentó como eje la productividad, la calidad, excelencia, competitividad, eficacia, eficiencia, competencias e innovación. Estos valores, se plasman en la política educativa denominada “Vinculación productiva”. Proyectos que no se concretaron.

Y por último Felipe Calderón Hinojosa, orientó las políticas educativas al pretender instrumentar el "Proyecto de reforma integral de la EMS en México: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad" (SEP, 2008). Dicho documento presenta una propuesta en la que se señalan tres principios fundamentales que deben estar en la base de un consenso global:

a) Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; b) pertinencia y relevancia de los planes de estudio; y c) tránsito entre subsistemas y escuelas. Uno de los problemas académicos de los planes y programas de estudio, es la de establecer los desempeños finales compartidos del ciclo de bachillerato que deben alcanzar todos los egresados; una segunda es la de crear un tronco común idéntico para todas las modalidades y subsistemas; y una tercera es la de definir un conjunto de asignaturas obligatorias. De estas tres opciones la primera es la que se estima aceptable y conveniente.

Un tronco común no sería adecuado porque obligaría a todas las instituciones a una reestructuración que podría ser poco factible para su organización y funcionamiento académicos y poco benéficos para los objetivos particulares de la formación que ofrece cada institución particular. Se reconoce que diversas instituciones han realizado reformas importantes a sus planes de estudio, tal es el

caso del CONALEP y el bachillerato tecnológico, que representan avances considerables.

Se trata de definir un perfil básico del egresado, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinarios más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben alcanzar. Independientemente de la modalidad y subsistema que cursen.

Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. Además de permitir definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, sería posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos. Asimismo, se facilitaría ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas. (Alcántara y Zorrilla 2010: 43).

La labor del docente frente a esta problemática requiere conocimientos, habilidades y actitudes disciplinarias competentes, apoyadas en los modelos educativos que en este trabajo se presentan. Con el fin de reforzar sus capacidades para implementar las competencias en su aula, dependiendo de su asignatura. Por esta situación el docente no se enfrenta a un problema, sino a un desafío donde se valora a sí mismo, por medio de las diversas competencias como herramientas con las que el joven construye su aprendizaje de una forma autónoma, sistemática y crítica para encontrar la solución a cualquier conflicto que enfrente en su vida. El docente establece objetivos dentro del aula con sus alumnos para compartir conocimientos en un plano empírico; otorga tareas a cada uno de sus alumnos de acuerdo a una metodología en el campo del saber, que es en sí, la finalidad de La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

## **1.2. Modelos Educativos de la segunda mitad del siglo XX**

### **1. 2.1. Modelo Conductista**

En este apartado la propuesta ofrece una metodología para el proceso enseñanza-aprendizaje, con modelos educativos, sustentados por expertos.

El docente tiene una labor muy importante dentro del aula. Además del compromiso, vocación, e interés en el aprendizaje de sus alumnos. Se necesitan docentes que proyecten su labor como parte ética de todo ser social.

La enseñanza y el aprendizaje dentro del aula tienen su propia crisis. Cuando se detiene a pensar sobre sus posibles causas y cómo plantear una serie de consideraciones que permitan resolverlas, se puede acudir al modelo conductista como una herramienta.

Los docentes no eligen a sus alumnos, los cuales pertenecen a un grupo homogéneo, en el que se encuentran jóvenes que tienen un vínculo estrecho con los programas de la televisión, que deforman su realidad, afectan sus conceptos, ideas y la forma de ver la vida; el joven se familiariza con algunos comportamientos de otras culturas, que están de moda, y los adopta como propios. Este hecho, de acuerdo a los especialistas, afecta el desempeño del alumno dentro del aula, así que lo nombran “analfabeta funcional”. La conducta de fantasía televisiva con la que convive, y, en algunos casos la procedencia desfavorable socio-económica-cultural, puede motivar a un fracaso escolar. Los docentes no pueden cambiar esta parte de su mundo, pero el modelo conductual ofrece posibilidades para que el joven obtenga un mejor desempeño en su aprendizaje significativo.

El modelo conductual apoya el trabajo del profesor, al observar una serie de estímulos y condiciones positivas, para evitar el castigo dentro del aula. E. L. Skinner propone: “Enseñar es expandir conocimientos, quien es enseñado aprende más rápido que aquel a quien no se le enseña”. (1981: 111).

El conductismo considera que el conocimiento es una copia de la realidad por medio de mecanismos de asociación. Los expertos sostienen que las diferencias que se observan entre las personas, están condicionadas por su hábitat. Si es así,

el modelo permite el aprendizaje significativo por medio del proceso de estímulo-respuesta-reforzamiento (E-R-R) por el cual se explica la conducta del alumno. (Skinner, 1981:111-132).

Existen factores ajenos que afectan el aprendizaje dentro del aula como la agresividad del alumno, que de acuerdo con la teoría del aprendizaje social y de la psicología cognitiva, ésta puede ser la respuesta a castigos corporales por parte de los padres, o del rechazo social. (Chance, P. (2001). Por lo cual el modelo conductista desprende la necesidad de desarrollar conductas positivas dentro del aula.

“Un sinnfín de aspectos que significan comportarse, sentir y ver el mundo de forma igual o parecida a como lo hacen las otras personas que desempeñan el mismo rol. Esto, que es fundamental en todos los órdenes de la vida, lo es también en el aula, ya que buena parte del comportamiento escolar viene determinado por la conducta. (Ovejero1988: 90, 91).

Para E. L. Thorndike el aprendizaje es un proceso gradual de ensayo y error a partir del cual formula su ley del efecto. Este investigador afirma que cuando un acto va seguido de una recompensa tiende a repetirse, mientras que si lo acompaña un castigo disminuye la probabilidad de su repetición (1923: 50).

Uno de los compromisos del docente es evitar el castigo, la represalia, la amenaza, la actitud ofensiva que puede afectar el aprendizaje y lo más importante la autoestima del alumno. La conducta del docente tiene un papel primordial dentro y fuera del aula, ya que no sólo las acciones, las palabras y una serie de gesticulaciones pensadas o no, impactan en el proceso aprendizaje de un joven vulnerable.

Bandura Albert ofrece el aprendizaje por modelado, es decir, que cuando se aprende algo, se necesita prestar atención, y estar motivados para hacerlo. La propuesta conductual por modelado requiere de una buena formación y capacitación, interdependencia positiva, e interacción entre y con los alumnos,

responsabilidad individual y uso adecuado del lenguaje con aptitudes interpersonales y grupales dentro del aula. (1982:50-51).

Otra sugerencia sería la preparación de procedimientos objetivos que deben ser adaptados de acuerdo a las circunstancias, área de trabajo, alumnos y otras variables. Cuando el docente se organiza con el grupo puede trabajar las habilidades y destrezas así como las diferentes ideas que enriquecen los diversos puntos de vista.

Según (Pozo, 1989), el punto de vista conductista defiende que cualquier conducta puede ser aprendida, porque la influencia del nivel psicológico y las diferencias individuales son mínimas; lo básico es identificar adecuadamente las determinantes de la conducta que se desea enseñar. Se trata de utilizar con eficacia las técnicas y emplear los programas que posibiliten llegar a las metas trazadas por el docente. (26-27)

Lo interesante para estos investigadores es definir el objeto de estudio en términos observables, con la posibilidad de ser medidos y cuantificados para comprobar que existen leyes por medio de los cuales el medio ambiente controla la conducta de las personas que están condicionadas a su entorno o medio en el que viven. De la corriente empirista, el conductismo tomó características como el ambientalismo, el asociacionismo y el anti constructivismo (Hernández Rojas 1998: 83).

El aprendizaje se ve como un cambio de conducta, de lo cual se desprende que si se quiere lograr que un alumno aprenda algo, hay que emplear ciertos principios o procedimientos. El reforzamiento es el más relevante de ellos. Éste es un punto de vista sobre el aprendizaje generalizado entre los psicólogos conductistas. Sin embargo algunos presentan diferencias que se deben considerar, como Bandura, que propone que quién aprende es, en esencia, un “predictor activo” que obtiene la información de los estímulos proporcionados por el ambiente, en especial por el reforzamiento. Considera que el sujeto que aprende no es pasivo, es un ser que desarrolla expectativas, mismas que podrían llegar a jugar un papel preponderante en el proceso del aprendizaje. Años más tarde, Bandura crítica de las teorías

conductistas porque no tomaban en cuenta las variables sociales, lo que, según él explica su ineficacia. (Bandura, 1982)

En un tiempo se llegó a pensar que un buen alumno es un ser disciplinado, respetuoso, obediente, cumplido y callado. Todo ello favoreció el surgimiento de escuelas sumamente rígidas en las que incluso en la actualidad se considera que lo más importante es controlar la disciplina y la conducta del alumno. Respecto a esto, Piaget señala que existen dos tipos de respeto: el unilateral donde hay una desigualdad entre el que respeta y el que es respetado, refiriéndose a la intimidación de la superioridad del profesor y el respeto mutuo, en el que no hay ninguna relación de poder, dado que los sujetos se ven como iguales. Ésta forma de respeto no implica ninguna coacción y caracteriza un segundo tipo de relación: una relación de cooperación. (Piaget 1999: 30,31). Para que el docente logre su meta dentro del salón de clase los objetivos deben ser claros y precisos; presentar la información gradual, de lo fácil a lo difícil; la participación del alumno y el respeto mutuo. Esto permitirá que el joven se vea como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados desde el exterior, basta con programar adecuadamente la práctica educativa, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables. Así el alumno construye una imagen propia en la que puede verse a sí mismo como alguien competente, hábil, agradable, simpático, interesante o al contrario, como incompetente.

El auto concepto se aprende o, si se quiere, se forja en el curso de la experiencia de la vida; las relaciones interpersonales, en particular las que se tienen con “otros significativos” (padres, hermanos, profesores, compañeros, amigos, etc.) constituyen los hilos mediante los cuales se teje la visión sobre uno mismo. (Solé, 1992: 30).

El docente es visto como un diseñador, que incrementa conductas deseables o indeseables. Motiva al alumno con la enseñanza misma, que puede considerar estimulante, interesante y que a su vez se relaciona con su mundo y con sus compañeros que son un factor muy importante; ya que ellos comparten la misma

meta como rivales y evaluadores. El trabajo del maestro consiste en desarrollar estrategias, adecuadas para reforzar y mantener el control que anime la enseñanza. Así la evaluación se centra en los productos del aprendizaje y no en los procesos, lo importante es observar cómo puede responder a las preguntas, en su creatividad y en su opinión para que su respuesta sea valorada por el profesor y reconocida por sus compañeros.

Por último el modelo conductista logra que el conocimiento sea la suma de relaciones o asociaciones entre estímulos y respuestas, creando personas autónomas y cooperativas para integrarse al mundo que lo rodea.

### **1.2.2. Modelo Cognitivo**

Dentro de la psicología educativa el modelo cognitivo observa el comportamiento de los alumnos y del maestro dentro del aula, cómo se desenvuelven y desarrollan diversos procesos encaminados al aprendizaje, en un mismo tiempo y espacio.

El modelo anterior, estableció que la conducta del alumno y del docente debe ser clara, respetando su espacio e integridad, además de conocer la realidad por medio de la observación. En tanto que, el modelo cognitivo percibe que dentro del aula las acciones se pueden organizar mentalmente por medio de imágenes que representen el conocimiento, como un apoyo conductual, en el proceso enseñanza aprendizaje. “El individuo elabora representaciones (ideas, conceptos, planes...) de una manera esencialmente individual. Dichas representaciones mentales determinan las formas de actividad que realiza el sujeto” (Hernández R 1998: 123). A diferencia de los conductistas los teóricos cognitivos no aceptan que el medio ambiente regulen las conductas, aunque reconocen su influencia, que en este trabajo se expone.

La psicología cognitiva sigue un método científico para explicar las representaciones mentales como la atención, el recuerdo, la percepción, la inteligencia, la memoria, el pensamiento, las ideas, la lengua, entre otros conceptos. Los especialistas como Ausubel y Gagné, permiten un acercamiento al modelo cognitivo en el que se formulan teorías sobre el aprendizaje educativo.

La teoría del aprendizaje es un área relativamente débil dentro de la psicología contemporánea (...) intentan explicar el proceso de aprendizaje en un marco cognitivo, pero para la mayoría de las teorías psicológicas cognitivas se centran en cuestiones que tienen que ver más con el rendimiento que con el aprendizaje. (Gagné 1991: 30,31).

Ausubel distingue distintos tipos de aprendizaje en los que el alumno incorpora la nueva información, su estructura y esquemas cognitivos con diversos métodos. El primero (por recepción) se refiere a la memorización repetitiva y significativa y el segundo (por descubrimiento), menciona que el aprendizaje se vuelve significativo cuando el conocimiento tiene una vinculación intencionada con los conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognoscitiva (Ausubel 1983:67). Pero cuando el conocimiento nuevo se relaciona de forma arbitraria, no se puede emplear el conocimiento de forma directa. Señala que lo más importante para que el aprendizaje significativo se active, está en el alumno que debe tener una actitud favorable hacia el nuevo conocimiento, para que la idea expresada simbólicamente se relacione con algún aspecto relevante no arbitrario como una imagen, un símbolo o un concepto, (no al pie de la letra) con lo que él ya sabe.

Los psicólogos cognitivos consideran que la educación es un proceso sociocultural a través del cual se transmite de generación en generación, siempre y cuando los contenidos tengan sentido y que sean prácticos. Reconocen que el modelo cognitivo cuenta con tres aspectos de aprendizaje:

1) El dominio socio-afectivo, 2) las relaciones interpersonales y 3) los valores en los escenarios educativos. Así se puede considerar que el proceso de aprendizaje es parte de una totalidad y que ha de ser estudiada en el contexto interpersonal y social. ¿Entonces, al alumno se le obliga a aprender dentro del aula? La filosofía existencialista considera que el ser humano es libre de crear su propia personalidad a través de sus propias elecciones o decisiones y que éstas las toma conforme se le van presentando retos y dilemas de la vida misma.



Los seres humanos se conducen a través de sus propias percepciones subjetivas y, en esencia, la gente responde no un ambiente objetivo, sino al ambiente tal y como lo perciben y comprenden... para estudiar al otro en sus procesos psicológicos es necesario comprender su problemática desde su punto de vista (tal como éste la percibe) y no desde un punto de vista externo o ajeno que lo pretende estudiar “objetivamente” (Hernández R, 1998: 103).

El alumno encuentra sentido y valor funcional a su aprendizaje. Crea un ambiente propicio para desarrollar diversas habilidades que le permitan emplear sus nuevos conocimientos en determinadas situaciones.

Independientemente de cualquier situación instruccional, el énfasis está puesto en que el alumno desarrolle su potencialidad cognitiva y se convierta en un aprendiz estratégico (que sepa como aprender y solucionar problemas) para apropiarse significativamente de los contenidos curriculares. (Hernández R.1998: 134).

Asimismo los contenidos de los programas deben resultar significativos para poderlos relacionar con sus conocimientos previos, su experiencia, su edad, sus inquietudes y sus intereses (competencia cognitiva). Se propone que el alumno participe tanto en los programas como en los contenidos.

En este modelo el maestro ya no es el centro de atención, es la persona que propicia el aprendizaje con significado para lo cual se apoya de una exposición estructurada con estrategias didácticas que favorezcan la participación. Donde se pueda emplear estrategias cognitivas de enseñanza: organizadores anticipados, mapas conceptuales, resúmenes, analogías entre otras para lograr el aprendizaje significativo.

Para el maestro es lógico que sus alumnos muestren sus habilidades cognitivas y metacognitivas, liberen su imaginación y logren una sensibilidad al organizar las actividades de aprendizaje. Como docente determina los esfuerzos necesarios

para enseñar, busca incrementos reales al generar estímulos intelectuales y motivación intrínseca para aprender y puede valerse de la exposición estructurada, con estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje. Todo depende de la clase de metodología que siga: aprendizaje por recepción o por descubrimiento. Esto para que los estudiantes experimenten, exploren, se planteen hipótesis, reflexionen y sean capaces de resolver problemas de diversa índole.

Los alumnos se motivan cuando tienen expectativas sobre lo que están aprendiendo. El conocimiento se vuelve significativo cuando el concepto y proposiciones existentes se vinculan con toda intención con en la nueva estructura cognoscitiva.

El docente debe promover o enseñar las habilidades cognitivas y meta cognitiva, para que el alumno explore, reflexione y sea capaz de resolver diversos tipos de problemas. Donde el profesor otorgue una actividad al estudiante en la participación, la iniciativa y la responsabilidad. El profesor sea líder y no sólo dirigente del grupo (438). Propiciar que los alumnos tengan expectativas en su autonomía de aprendizaje, lo cual fortalecerá su autoestima y de cómo se vea a sí mismo. Un aprovechamiento creativo por medio de mapas conceptuales, resúmenes, entre otros, la elección de los métodos depende del tamaño de la clase, de la personalidad del profesor y del asunto en cuestión si es fáctico o de controversia (Ausubel 1983: 437).

El maestro crea dentro del salón un clima de éxito, confianza para que el alumno pueda mejorar y de esa forma refleje su autoestima y de cómo se ve a sí mismo ante sus compañeros.

Gaskins propuso en la Escuela Benchmark enseñar conocimientos del pensamiento con los que el profesor no sólo enseña contenidos, sino también a pensar sobre ellos, al considerar la habilidad de pensamiento como un aprendizaje exitoso partiendo de la idea de que los alumnos están motivados si sienten el éxito académico se refleja en su autoestima.

Nuestra visión pasó a ser la de un alumno motivado, que tuviera conocimiento del contenido y de las estrategias necesarias para hacerse cargo de su propio aprendizaje e hiciera el esfuerzo de plantearse metas, planificar, autoevaluarse e implementar estrategias (Gaskins y Elliot 1999: 26)

En Benchmark se imparten tres cuerpos de conocimientos: a) el del mundo real (lo que uno piensa y el contenido), b) el de las estrategias (saber cómo pensar) y c) el metacognitivo (conocimientos sobre el pensamiento). La propuesta pretende llevar las estrategias cognitivas al aula y cómo articularlas con los contenidos. Se aprende la manera de cómo funciona el aprendizaje. Con esto el alumno se adueña de una competencia cognitiva que le permite aprender y lo capacita para resolver problemas. Si un alumno domina los procesos básicos de aprendizaje como retención, capacidad de síntesis, memoria entre otros, cognitivamente es competente para enfrentar cualquier desafío ya que puede emplear sus habilidades y destrezas que lo ayuden a construir una estructura personal frente al mundo.

Los conocimientos estratégicos que el alumno puede dominar tienen que ver con su experiencia previa que compensa el no tener bases sólidas de conocimientos. Y el conocimiento metacognitivo se refiere a las experiencias de aprendizaje y conocimientos que ha empleado.

Por último la evaluación del aprendizaje significativo del alumno se puede considerar, cuando reconozca su propio descubrimiento creativo, y señale el método que utilizó. Cuando el alumno muestre la capacidad para manejar el conocimiento heurístico, sin olvidar que es para su uso personal el que debe usar por el resto de su vida. Se habrá logrado el objetivo. Estos puntos a evaluar crearan motivación intrínseca y confianza en sí mismos, además de la conservación de la memoria. De igual forma se consideran las diferencias individuales en la capacidad intelectual, la práctica y los materiales didácticos con los que se van a trabajar. Reconociendo la importancia un buen ambiente y actitud

de trabajo tanto del docente como del alumno, de esa forma el conocimiento dentro del aula se desarrolla con éxito.

### **1.2.3. Modelo Constructivista**

El modelo constructivista considera aspectos cognitivos, afectivos y sociales como parte de un proceso de formación global dentro de la Educación Media Superior. Dicho modelo adopta posturas de la escuela de Ginebra en la cual el alumno participa activamente en el proceso al adquirir un nuevo conocimiento.

En la actualidad se observa que el alumno tiene acceso a una mayor cantidad de información, sin embargo su rendimiento e interés por la escuela es mucho menor.

El modelo constructivista apoya tanto al alumno como al docente. Cuando los alumnos observan que la información que reciben tiene significado, la construcción del conocimiento es posible; ellos mismos se esfuerzan, seleccionan, y organizan de forma coherente el nuevo conocimiento, para después poderlo aplicar a su vida diaria. Cuántas veces no se ha visto a un alumno repetir fuera del salón lo que aprendió e incluso juega con los términos o cuestiona a sus compañeros, de sí ellos, procesaron la información con claridad.

Cuando el alumno construye, entabla relaciones entre lo que sabe y lo que aprende, se le facilita resumir, comparar, clasificar, esto le brinda la oportunidad de socializar con sus compañeros. A esta actitud se le denomina sujeto activo. El alumno define, estructura e interactúa con el nuevo aprendizaje al que Piaget llama "esquemas" y que son unidades de organización del sujeto cognoscente, "son los ladrillos de toda construcción del sistema intelectual y cognitivo" (Hernández R. 1998: 178).

Para que el alumno construya sus conocimientos se debe organizar y conservar los conocimientos adquiridos; tomar en cuenta la estructura y la asimilación de otros elementos y enriquecerlos; diferenciar y establecer nuevas relaciones de integración. Incluso la adaptación como resultado de la interacción del conocimiento existente con la nueva información, de esa forma interpreta la realidad por medio de los esquemas que va creando.

Para los constructivistas el aprendizaje no se refiere únicamente al desarrollo de las capacidades cognitivas, sino que se reflejan como un abanico. Cuando un alumno tiene el gusto por la lectura su aprendizaje se desplaza a contenidos formales como la gramática, la ortografía, desarrolla la habilidad comunicativa y por ende socializa con seguridad en sí mismo.

El modelo concibe a la escuela como un lugar para el desenvolvimiento personal, no sólo para adquirir conocimientos sino para una educación integral, que favorezca sus relaciones interpersonales y le permita integrarse a la sociedad de la mejor forma. Una de las tareas del maestro es inducir al alumno a adoptar el estilo del aprendizaje reflexivo.

Una cosa queda clara, si el ambiente es propicio, relajado, amable y se logra interesar a los alumnos en lo que leen, en lo que estudian y lo que discuten, se logra hacer, porque se sienten bien en la clase, seguros y porque de lo que se trata en ella les resulta cercano, familiar e interesante (significativo según la psicología cognitiva). En este sentido son diversas las actividades y estrategias de enseñanza que el maestro debe planear y sugerir a los alumnos ya sea de una forma lúdica o activa, olvidando el mecanicismo, la memorización y los temas que no tienen ningún sentido para ellos.

La motivación del alumno depende de muchos factores. Uno de ellos es relacionar la enseñanza con él o con su visión del mundo; otro es la forma de cómo percibe el alumno su aprendizaje, olvidando la amenaza o el castigo, se puede compartir con sus compañeros la misma meta o incluso como rivales se desarrolla un ambiente competitivo. Se emplean diversas estrategias didácticas relacionadas con las nuevas propuestas educativas y con las necesidades de los alumnos. Esto favorece para que el alumno construya una imagen propia, competente, hábil, agradable e interesante, como parte de un grupo de trabajo.

El autoconcepto se aprende o, si se quiere, se forja en el curso de las experiencias de la vida; las relaciones interpersonales en particular las que tienen con “otros significativos” (padres, hermanos, profesores,

compañeros, amigos, etc.) construyen los hilos mediante los cuales se teje la visión sobre uno mismo. (Solé, 1992: 34).

Por ello se recomienda adoptar los modelos sólo como marcos de referencia para que el trabajo profesional del profesor tenga una guía, esté fundamentado y respaldado por alguna postura teórica.

Necesitamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades; para planificar la actuación; para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello (...) teorías que promuevan de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña; teorías que pueden y deben enriquecerse hasta el infinito con aportaciones acerca de cómo influyen en ese aprendizaje y en la enseñanza las distintas variables que en él intervienen..(Solé y Coll 1993: 9 y 10)

El aprendizaje según este modelo, es de carácter activo, produce una construcción personal con aprendizajes significativos y un ambiente propicio para la construcción individual del conocimiento y el desarrollo personal. Esto lleva a pensar ¿Se puede emplear el mismo tipo de estrategia de enseñanza y los mismos materiales de apoyo para todos, sin tomar en cuenta el medio urbano, rural o indígena? ¿Serán iguales o semejantes los esquemas de conocimientos? Se debe considerar que son diferentes debido a la cantidad y clase de conocimientos, sin embargo la información está vinculada entre sí, por la coherencia interna que existe entre ellos, dado que “los esquemas de conocimiento de un alumno al iniciar el aprendizaje de un nuevo contenido tienen un cierto nivel de organización, relación y coherencia entre ellos” (Miras 1993: 53). Según Teresa Mauri no es fácil hablar de enseñanza y del que se aprende sin tomar en cuenta la forma de ayudar a los alumnos. Ella propone tres aspectos del aprendizaje: conceptos, procedimientos y actitudes, que consisten en hacer que

los alumnos, a través de lo que ya saben y con la ayuda del maestro, elaboren diversas hipótesis en relación con el contenido y traten de interpretarlo en vez de “aprenderlo” de una manera superficial y obligatoria. En este proceso el maestro debe ir afirmando las actividades reconstructivas en los alumnos, hasta que ellos se apoderen de los nuevos contenidos, vinculándolos con lo que ya saben. Se debe incluir la discusión sobre los problemas planteados, ya que esto permite escuchar diversas opiniones y que se trabaje de manera cooperativa dentro del aula en la que todos al participar, construyen.

De acuerdo a Mauri los estudiantes aprenden conceptos en forma significativa cuando tienen “saberes personales” y cuando el maestro abandona su papel protagónico y adopta al alumno como centro del proceso. Menciona cinco tipos:

1. Poseer conocimientos conceptuales previos, organizados, con los que le sean posible relacionar la nueva información.
2. Tener conocimientos y procedimientos tales como:
  - a) encontrar en la memoria lo más sobresaliente, cercano o relacionado con la nueva información (estrategia de activación y recuperación)
  - b) poder demostrar explícitamente lo que sabe y cómo lo sabe para que los demás también lo sepan
  - c) relacionar, colocar y conservar los nuevos conocimientos en estructuras mayores (estrategias de codificación y retención)
  - d) controlar su propio proceso de aprendizaje, observando si se cumplen los objetivos, revisando su trabajo, formulando otras formas posibles para aprender (estrategias de dirección, regulación y control de los propios procesos de pensamiento y acción).
3. Lograr encontrar el sentido del aprendizaje, lo que se traducirá en lo que no actúe en condiciones de inmediatez. Por el contrario, encontrarle una razón, hará que se vuelva reflexivo, organizado, que se plantee preguntas sobre su objeto de estudio, que distinga entre lo conocido y lo desconocido, que despierte su curiosidad para aprender más...Todo ello permitirá que el alumno desarrolle confianza en sus posibilidades de aprendizaje y de conocimiento del mundo.

4. Comprender que la construcción del conocimiento se hace en colaboración, preguntando, respondiendo, pidiendo y dando ayuda etc. Reconocer que las dudas pueden compartirse y que todo el conocimiento puede ser perfeccionado.
5. Darse cuenta de que sus logros en la construcción del conocimiento se deben a su propio esfuerzo. (Mauri 1999: 86-87).

En resumen las bases en que se apoya este modelo es el diálogo, la interacción, el intercambio de opiniones, ideas y puntos de vista. Todo ello en un clima de respeto para que todos puedan expresarse con libertad y sin que el profesor intervenga para sancionar o aceptar las ideas y opiniones sugeridas durante su actividad.

El trabajo cooperativo, la discusión y la reflexión son estrategias con el fin de promover actividades de reconstrucción de los contenidos. Sería ideal que los grupos no fueran numerosos con el objetivo de lograr los resultados deseados.

El papel del docente surge cuando organiza y formaliza ese saber, cuestionando a los alumnos, explorando junto con ellos sus hipótesis e interpretaciones. “Preguntar, cuestionar, contra argumentar, inducir, sistematizar, etc., son actividades tan valiosas como informar” (Hernández R 1998: 204).

El profesor se convierte en facilitador, se debe vincular lo nuevo con lo previo al lograr que el alumno le dé al nuevo conocimiento un significado que le sea funcional y práctico fuera de la escuela. Además debe lograr involucrar a los alumnos en la investigación, en la forma de adquirir información de su interés de manera independiente, comprometiéndose a impulsar el desarrollo de diferentes valores y actitudes. Ahora se comprende porque el constructivismo está vigente. Este modelo logra integrar al alumno como un ser activo que es el principal centro de interés. La importancia del contexto, el énfasis en los procedimientos y actitudes, los conceptos, el trabajo cooperativo, la formación de valores el cambio de actitud del maestro, todo parece englobar la mejor herramienta para construir su aprendizaje.



### **1.2.3. Modelo Sociocultural**

Este modelo fue desarrollado por diversos estudiosos entre ellos Vygotsky, que tomó en cuenta tres aspectos que se vinculan entre sí: la relación que existe entre desarrollo y aprendizaje; el aprendizaje visto desde el punto de vista social e interactivo y la relación entre el aprendizaje y la zona de desarrollo próximo. Con la idea de que el individuo, aunque importante, no es la única variable en el aprendizaje. Si se toma en cuenta su historia personal, su clase social, sus oportunidades sociales, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no solo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de él.

Para Vygotsky la relación entre sujeto y objeto de conocimiento se convierte en un triángulo abierto en el que los tres vértices se representan por el sujeto, objeto de conocimiento y los artefactos o instrumentos socioculturales.

El contexto cultural influye en el desarrollo del sujeto quien no recibe pasivamente el efecto sino que lo reconstruye y lo refleja activamente dentro del aula, donde el alumno resulta afectado por otros contextos como un proceso participativo de interacción continua entre ellos y su entorno.

Vygotsky usa la circunstancia para la comunicación social y la comprensión de la realidad. En el momento en el que el ser humano entra en contacto con su entorno cultural formula el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). Al principio intenta analizar los procesos de cambio de manera individual, y posteriormente la de interacción social.

La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que aún no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración; funciones que han de madurar mañana, pero que ahora se encuentra sólo en estado embrionario (Tudge J. 1993: 189).

El planteamiento de Vygotsky se complementa con Piaget en el sentido social, ya que “la mediación puede ser del adulto cercano o del compañero más aventajado o incluso del material, que introduce al aprendiz a la zona de desarrollo próximo y,

cuando la alcanza, ya está en la siguiente zona, que lo sitúa en una espiral permanente de desarrollo” (Vygotsky, Campos y Espinoza, 2000: 54).

Al alumno se le entiende como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Gracias a los procesos socializadores de interactividad, se cultiva, socializa y, al mismo tiempo, se auto realiza.

El profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y funge como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos.

Vygotsky considera que las relaciones sociales no están medidas por el conflicto, sino por la cooperación, construcción o coordinación. Los alumnos interactúan con niveles intelectuales diferentes; actitudes optimistas, hallazgos positivos, en los que valoran el aprendizaje como eficiente método de trabajo individual y grupal.

Además se pueden evitar problemas entre alumno-maestro cuando el profesor intenta en su enseñanza, un desarrollo próximo con los alumnos, por medio de estructuras, flexibles con lo cual el docente debe ser muy observador y conocer bien a los jóvenes con quién trabaja. Esto se propicia con "espacios grupales", como los círculos literarios, equipos de trabajo, encuestas, donde se incorpora el alumno y la sociedad, lo que permite un mecanismo de enlace; y esto resulta en el grupo donde se concretan las relaciones sociales a través de procesos comunicativos e interactivos en determinadas actividades sociales.

El profesor debe promover en el aula la construcción de saberes, revisar el aprovechamiento y calificar, ser el mediador dentro de un contexto sociocultural.

Bruner opina que por medio del andamiaje el maestro crea un sistema de soportes y ayudas o apuntalamientos necesarios para promover el aprendizaje del alumno, que a lo largo del proceso de interacción y diálogo se basa la enseñanza. El maestro va retirando la serie de andamios en la medida en que ya no sean necesarios; esto es, cuando el alumno ha elaborado ya las construcciones para aprender.

Resumiendo esta actividad conjunta entre estudiantes y profesores, desarrolla una adecuada comunicación pedagógica y un clima afectivo, uniendo lo cognitivo con lo afectivo, respetando la individualidad, desarrollando conocimientos, habilidades, intereses, cualidades de la personalidad, afecto y formas de comportamientos deseados. Por lo tanto, el estudiante es considerado como objeto y sujeto de su aprendizaje, con una participación activa y responsable de su propio proceso de formación.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se califica como el proceso que va a tomar las medidas necesarias para enfrentar las dificultades que se presenten, usando técnicas como la observación sistemática, los cuestionarios y trabajos grupales que estarán fortalecidos por la interacción dentro del salón de clase.

### **1. 3. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES**

Muchas diferencias separan a los modelos, pero a la vez, hay algo que los une: todos se han interesado directamente por el aprendizaje dentro del aula, al dar como resultado un apoyo didáctico conveniente y útil para conformar una visión integral sobre la enseñanza. El conductismo estudia del comportamiento humano; la psicología cognitiva, las representaciones mentales y el modelo sociocultural se enfoca al estudio de la conciencia a partir de criterios sociales y culturales. En esta parte de la tesis se aborda el tema de la psicología cognitiva, considerada de gran importancia sobre la inteligencia, y que juega un papel destacado en el tema educativo.

Howard Gardner reconocido especialista del tema cognitivo en su obra *Las inteligencias múltiples* (IM) se interesó en las teorías de Piaget que consideraba que el pensamiento intentaba alcanzar un grado científico, un nivel de inteligencia que ligaba la habilidad para proporcionar respuestas rápidas a problemas que implicaban habilidades lingüísticas y lógicas. Y así en su libro resalta diversas capacidades que son fundamentales en el ser humano. Su investigación se apoya con el psicólogo Alfred Binet que diseñó un tipo de medida que predijera que

alumnos tendrían éxito en sus estudios. Este método es conocido como “Test de inteligencia y su coeficiente intelectual” (CI).

Cuando una institución educativa aplica la visión unidimensional de cómo evaluar la mente de los alumnos, Gardner la denomina “visión uniforme”.

En la escuela uniforme existe un currículo básico, donde se permite que los mejores estudiantes con el coeficiente intelectual (CI) más alto, sigan cursos que requieren lectura crítica, como cálculo y capacidades mentales. Mientras que, la visión pluralista de la mente sólo reconoce facetas y estilos distintos de cognición. De esa forma el estudio de la mente, la neurociencia (el estudio del cerebro) lo ha llamado “Teoría de las inteligencias múltiples”.

Su propuesta se apoya en dejar todo tipo de cuestionarios y concentrarse en observar fuentes de información más naturales, de cómo la gente desarrolla capacidades que son importantes para su modo de vida. Todos los roles que desempeñan las personas son importantes si consideran la definición de inteligencia como capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son valiosos para un contexto comunitario y cultural. No se refiere a la inteligencia congénita o adquirida, sino a la capacidad para resolver problemas y para elaborar productos que deben responder a la pregunta

La teoría de Gardner propone capacidades intelectuales diferentes y autónomas que se traducen en formas diferentes de conocimiento, comprensión y aprendizaje acerca de nuestro mundo.

En la psicolingüística contemporánea el término “inteligencia” se define de dos maneras: la primera lo emplea para referirse a actos inteligentes (escribir un libro, diseñar un programa de computación, construir un artefacto); la segunda lo usa para referirse a procesos mentales (analizar y sintetizar una información, establecer relaciones entre dos proposiciones, deducir, inferir) que permiten el surgimiento de actos inteligentes.

Para Gardner “una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (Gardner 1995:33). El término

problemas lo usa como sinónimo de habilidad para anticipar algo como una jugada de ajedrez o escribir una historia.

Gardner señala siete inteligencias a las que añade una más. Lo más importante no es el número de inteligencias sino la pluralidad del intelecto.

1. Inteligencia lógico matemática. Es aquella que tiene que ver con la habilidad de emplear los números y de hacer razonamientos adecuados.
2. Inteligencia lingüística. Se refiere a la habilidad de usar la palabra de manera eficiente, tanto en forma oral como escrita. Incluye habilidades como recordar información, convencer a otros de algo, hablar sobre el lenguaje mismo.
3. Inteligencia cinético-corporal. Tiene que ver con la habilidad de emplear el cuerpo como medio de expresión para transmitir ideas y sentimientos, así como para resolver problemas. La coordinación, la velocidad y la flexibilidad, entre otras, son habilidades propias de esta inteligencia.
4. Inteligencia musical. Está relacionada con habilidades como el ritmo y la melodía. La persona que posee esta inteligencia de manera preponderante tiene desarrolladas destrezas como reconocer canciones y cambiar su velocidad tiempo y ritmo.
5. Inteligencia espacial. Tiene que ver con la capacidad de formarse un modelo espacial y poder maniobrar y emplear ese modelo. Se relaciona con espacios, colores y líneas e incluye la destreza de poder representar gráficamente ideas visuales o espaciales.
6. Inteligencia interpersonal. Se refiere a la habilidad de entender a otras personas: comprender sus estados de ánimo, sus sentimientos y sus motivaciones. Incluye habilidades como lograr responder de manera adecuada a un interlocutor, conseguir que se lleve a cabo el trabajo en equipo, entre otras.
7. Inteligencia intrapersonal. Es la habilidad de comprenderse uno mismo, de poder ver sus fortalezas y debilidades, emociones, deseos e intuiciones. Tiene que ver con la comprensión de que uno es diferente de los otros;

saber cómo se aprende, cómo se manejan los sentimientos, poder detectar que está uno triste, molesto, irritado, deprimido.

8. Inteligencia naturista. Ésta, agregada a la lista después de la publicación de Inteligencias múltiples, tiene que ver con la habilidad de conocer y clasificar plantas, animales y minerales, así como diversas variedades como la flora y la fauna.

Gardner además señala que no hay una sola inteligencia sobresaliente y que la escuela debe favorecer el desarrollo de todas ellas. Se ayuda al alumno a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias. “La gente que recibe este apoyo en la escuela se siente más implicada y competente y por ende más proclive a servir a la sociedad de forma constructiva”. (Gardner 1995: 27).

Una escuela centrada en el individuo tendría que contar con la evaluación de las capacidades y las tendencias individuales. Los individuos se asocian con áreas curriculares y la escuela intentaría homologar individuos con los diversos modelos de vida y opciones de trabajo que están disponibles en su medio cultural.

Gardner expone que la escuela ideal para el futuro se apoya en dos hipótesis. La primera es que no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera (Y ahora tenemos las herramientas para empezar a abordar estas diferencias individuales en la escuela). La segunda se refiere a que en nuestros días nadie puede llegar a conocer todo lo que hay para aprender.

Cuando el docente comienza la evaluación de sus alumnos puede iniciar identificando los puntos débiles (inducción). Si el punto frágil se identifica pronto, existe la oportunidad de atenderlo antes de que sea demasiado tarde y descubrir modos alternativos de cubrir el área correspondiente a alguna capacidad importante. Conseguirlo es cuestión de voluntad.

Gardner comenta que la sociedad sufre tres prejuicios:

- a) occidentalismo implica colocar ciertos valores culturales occidentales que se remontan a Sócrates como el pensamiento lógico, la racionalidad que no son los únicos valores.
- b) testismo sugiere una propensión a fijarse en las habilidades o métodos que tienden a evaluarse inmediatamente. La evaluación puede ser más amplia, mucho más humana de lo que lo es ahora, y que los psicólogos deberían emplear menos tiempo puntuando a la gente y más tiempo ayudándola.
- c) mejorismo la creencia de todas las respuestas a un problema dado residen en un determinado enfoque, como el pensamiento lógico-matemático, puede llegar a ser muy peligrosa. Las perspectivas acerca del intelecto han de estimularse con otros puntos de vista más globalizados. (p. 29)

La diferencia radica en que todos tenemos diferentes combinaciones de inteligencias. Desde esta perspectiva, la inteligencia es una facultad singular que se utiliza en cualquier situación en que haya que resolver un problema. La escuela plantea al alumno una diversidad de problemas, que tiene que resolver, así que la capacidad con la que enfrenten dichas dificultades equivale a predecir su futuro éxito en la escuela.

La inteligencia se encuentra en diferentes grados en cada individuo, así que la competencia cognitiva, como lo menciona Gardner se describe como un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales denominados inteligencias. Cada una de ellas debe tener un centro de acción que se activa a partir de ciertos tipos de información que se presenta en forma interna o externa. Indica que no hay una sola inteligencia sobresaliente. Todos nacemos dotados de algunos talentos preponderantes y la escuela debe favorecer el desarrollo de todas.

Para que se realice, enfatiza en la educación formal: aprender un concepto, dar una respuesta, resolver un problema a partir de cada una de ellas. Esta información hace pensar ¿Cuántas capacidades se opacan por docentes machistas, prepotentes o incapaces? Gardner propone que la enseñanza y el reconocimiento partan de las inteligencias propias de cada estudiante.

Como estrategia docente se sugiere formar equipos de trabajo dentro del salón de clase de acuerdo con las capacidades preponderantes y alentar su creatividad a partir de diversas actividades como: escribir, dibujar, hablar, dramatizar, bailar o interpretar algo musical. Esta forma de ver la creatividad, además de preponderar la comprensión de cada uno vuelve la educación más equitativa, evitando que unos cuantos se nombren inteligentes por ser buenos en matemáticas o lingüística.

Hay una inteligencia más, la emocional que centra su estudio en el papel que desempeñan los sentimientos en el pensamiento racional (Goleman, 1995: 19-21). La psicología propone explicar las relaciones entre sentimientos, el carácter y los instintos morales de la persona, relacionados con la inteligencia emocional (IE). Hoy se sabe que el instrumento de la emoción es un impulso del dominado, sin ser capaz de contenerlo, y así estalla fácilmente al tratar de expresarse en acciones.

Y por el contrario cuando el maestro y el alumno controlan su impulso, como capacidad de voluntad y carácter, logra un autodomio que le permite emplear la razón al expresarse.

Dentro de las posturas morales está el autodomio y la empatía como la capacidad de interpretar las emociones del otro y de sentir sus necesidades y angustias. Si las expectativas del maestro van más allá y su objetivo es hacer sentir gozo y disfrute por su clase, resulta más probable que se desarrollen problemas de autoestima y de fracaso en todos aquellos que no logran involucrarse apasionadamente.

Lo anterior puede transformar incluso el concepto de “estudiar”. De ser una obligación escolar tediosa y a veces imposible de lograr, se vuelve una tarea grata en la medida en que responde a objetivos claros y a un interés que se despierta en los alumnos. Leer para aprender puede hacer sentir el aprendizaje como algo interesante y útil no sólo como un tema aburrido, incomprendible, que hay que estudiar por obligación.

Los gustos de las personas son muy variados: los deportes, la vida al aire libre, la vida social, el baile. Gardner afirma que las personas cuentan con una o dos



inteligencias preponderantes que obviamente tienen más desarrolladas que las demás. Si a esto se agrega que en el país aumenta la situación de inseguridad, pobreza y violencia en todos los estratos socio-económicos-culturales, la lucha del docente dentro del aula se convierte en un desafío.

En la enseñanza deben tomarse en cuenta los dos tipos de saberes: los adquiridos de manera formal en la escuela y los que conforman su visión del mundo. Es necesario explorar ideas y actitudes de los alumnos sobre lo que se va a enseñar, sus gustos, preferencias en la materia, y sus inteligencias preponderantes; de esta manera, a partir de ese conocimiento por parte del maestro se facilitará el aprendizaje y la reflexión sobre nuevos conceptos y se podrán discutir cuestiones importantes dentro del aula. Hoy se requiere una educación donde cada alumno desarrolle sus capacidades individual para después ser parte del grupo.

La escuela es sin duda el mejor espacio, si no el único, para que éstas y otras capacidades formativas y emocionales se desarrollen, disminuyendo la violencia física y verbal dentro del aula, la comprensión del mundo y el conocimiento de ellos mismos con una mejor perspectiva hacia el futuro. “Ser inteligente coloca las emociones en el centro de las aptitudes para vivir” (Goleman, 1995:17).

Un alumno inteligente controla los arrebatos, enfrenta y planea su vida. Gardner incorpora cinco esferas principales de la (IE):1) conocer las propias emociones 2) saber manejarlas, 3) tener motivación, 4) reconocer las emociones de los demás, y 5) manejar las relaciones.

El buen humor, mientras dura, favorece la capacidad de pensar con flexibilidad y con mayor complejidad, haciendo que resulte fácil encontrar soluciones a los problemas, ya sean intelectuales o interpersonales. (Goleman1995:109)

La tristeza, como un estado de ánimo, se tiene que superar. Un sentimiento tan fuerte puede bloquear nuestros sentidos, nublar nuestra mente:

Los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no aprenden; la gente que se ve atrapada en esos estados de ánimo no asimila la información de una manera eficaz ni la maneja bien (Goleman, 1995: 104).

En la medida en que nuestras emociones entorpecen o favorecen nuestra capacidad para pensar y planificar, para llevar a cabo el entrenamiento con respecto a la meta distante para resolver problemas y conflictos definen el límite de nuestra capacidad para utilizar nuestras habilidades mentales innatas, y así determinar nuestro desempeño en la vida.( Goleman, 1995: 106).

En resumen, para los estudiosos de la inteligencia emocional y la psicología del desarrollo, la falta de buenos sistemas sociales y políticos, las propias presiones familiares, crean una vulnerabilidad, por la serie de perturbaciones de pobreza y desempleo; los jóvenes lo recienten en su formación educativa, los daños emocionales e incluso morales en los que la escuela puede ayudar al considerar programas de educación emocional. Se valen de ideas y estrategias que desempeñan un papel fundamental con el objetivo de mejorar el nivel de aptitud social y emocional de los alumnos.

Por último la evaluación de la inteligencia emocional se ve en la capacidad para entender a otras personas, en la inteligencia interpersonal. La escuela va a observar cuáles son sus motivaciones, cómo trabajan y cómo lo hacen en forma cooperativa con el fin de que el alumno sea capaz de desenvolverse eficazmente en la vida.

## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. EL ENFOQUE COMUNICATIVO FUNCIONAL**

Dentro de la propuesta cabe mencionar otro aspecto de las competencias como el papel que desempeña el docente, el alumno y el aula. Por competencias se entiende la capacidad del hablante/oyente de codificar y decodificar mensajes, tomando en cuenta los fines de la comunicación (comprensión), la situación en la que se desarrolla (aula), los diferentes contextos (lingüístico y extralingüístico), la disponibilidad de códigos que se emplean y los valores pragmáticos.

La competencia comunicativa (CC), se intuye como un conjunto de competencias lingüísticas, sociales y culturales necesarias para que se lleve a cabo una comunicación adecuada dentro del salón de clase. Siendo esta la base del enfoque comunicativo (EC).

Los investigadores consideran que el estudio de la lengua se relaciona con aspectos como las ciencias sociales, la sociolingüística, la historia, la dialectología, la literatura y otras. Cassany (1994:85) desarrolla los conceptos desde el punto de vista didáctico y lingüístico como lo representa la siguiente definición:

Competencia lingüística + Competencia pragmática = Competencia comunicativa

Cuando el docente se comunica con sus alumnos debe considerar que la lengua puede ser vista desde diversos ángulos: lingüístico, social, del aprendizaje, de la enseñanza y de la inteligencia entre otras disciplinas.

Carlos Lomas explica el enfoque comunicativo “como una capacidad cultural de los oyentes y los hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas (Lomas 1999<sup>a</sup>: 34). Este mismo autor agrupa en cuatro apartados esas disciplinas con fines didácticos:

1. La filosofía analítica y la pragmática.
2. Las ciencias sociales-la antropología y la sociolingüística- preocupadas por los usos lingüísticos y comunicativos de una comunidad

3. La lingüística textual, que estudia la significación a partir del texto como unidad de análisis en vez de la oración como se hizo tradicionalmente.
4. La psicología evolutiva y psicolingüística que estudian los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas.

Todas las posturas interdisciplinarias contribuyen para la comprensión de la lengua como Competencia Comunicativa y del Enfoque Comunicativo, que permite una didáctica coherente con los principios de las disciplinas. El enfoque comunicativo funcional acepta el conocimiento de la lengua en uso como instrumento de comprensión y expresión tanto en el plano interpersonal, como en el de la comunicación social, en que el conocimiento de esos recursos sirvan para la manifestación de los intereses del alumno, ahora y en el futuro. (Osoro, A. 1993: 4-13).

Se pretende que los docentes por medio de los programas de enseñanza de la lengua, con el enfoque comunicativo, conviertan en realidad las capacidades expresivas de los alumnos, que logren potenciar su competencia comunicativa, que alcancen eficacia en la producción de los actos verbales, y que puedan adaptarla constantemente a la diversidad de situaciones de uso como en el salón de clase donde existe pluralidad lingüística y en la que tanto el docente como el alumno deben comunicarse.

El enfoque gramatical, como el fonológico o morfosintáctico, tratan de mostrar que la enseñanza de la lengua está orientada a una mejora de las capacidades de uso comprensivo de la lectura y expresivo de los alumnos, como un medio que les sirva para la adquisición de normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos e icono verbales, que consoliden la competencia comunicativa de los alumnos en situaciones concretas de interacción social.

Para que se cumplan las propuestas del enfoque comunicativo se trata de aprender la lengua y no sobre la lengua. Se toma en cuenta los conocimientos que el alumno tiene sobre la lengua, y se fomenta el respeto en las formas de hablar de la región, ciudad o del ambiente del que procede.

La comunicación como el objetivo principal, se logra cuando se aplican las reglas gramaticales y ortográficas de nuestro idioma, se toma en cuenta que el conocimiento de la lengua no es exclusivo de la clase de Español, Literatura o Taller de Redacción sino que también debe llevarse a cabo en todas las asignaturas. El trabajo grupal, el intercambio y confrontación de ideas entre los alumnos y el docente son muy útiles para adquirir y ampliar estrategias que permitan el uso funcional de la lengua que se refleja en actividades de lectura así como de la escritura.

Se propone que el docente favorezca el trabajo en equipo frente al individual, dado que propicia situaciones dinámicas y de participación en los alumnos, convirtiéndose en una estrategia de aprendizaje. Se recomienda la reflexión y el análisis con el fin de que el alumno aprenda a disfrutar y comprender cualquier texto literario.

Luis González Nieto (1991:7) apoya la propuesta con algunas bases didácticas “entre las ciencias del lenguaje en que confluyen”, un enfoque funcional y discursivo de la lingüística como:

Un enfoque de la semántica que va más allá de la semántica léxica estructural y se relaciona con la psicología del conocimiento y con el estudio de las interacciones sociales.

Una perspectiva más preocupada por la lingüística por parte de los psicólogos del lenguaje y del conocimiento.

Se refiere que para conocer la lengua de acuerdo al enfoque comunicativo, la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente, sino que funciona como un medio para la enseñanza de la misma lengua. Cuando el alumno comprende la función del lenguaje que emplea en su vida diaria, las palabras cobran sentido y por ende los textos, así como cualquier información que se exponga durante la clase.

Se sugiere eliminar las clases aburridas de gramática que se imparten como letanía y convertirlas en una estrategia lúdica-didáctica en la que el alumno le encuentre practicidad en su convivencia social. La gramática permite que el alumno desarrolle sus habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir).

Lo que se desea es no enseñar la gramática como un fin, sino dentro de un contexto apropiado dado que la práctica de aspectos como la sintaxis, morfología etc., son básicos para lograr la comprensión de lo que se hace con la lengua. Por ejemplo cuando el alumno pasa un número de horas frente al televisor o bien se encuentra frente a la contaminación visual de los espectaculares en las calles, esto se puede emplear de una forma lúdica al aplicar las estructuras gramaticales y así encontrar el interés y la practicidad de su conocimiento. El docente debe ofrecer una explicación sencilla y clara sin mayor dificultad de terminología siempre y cuando sea pertinente. Esto significa usar conceptos gramaticales y reflexionar junto con los alumnos con el fin de que ese saber contribuya a la mejor comprensión de la actividad comunicativa. Se puede jugar con frases publicitarias como: “Chupas, muerdes o masticas” o “Hasta que use...me sentí a gusto”.

La comprensión y producción de la lengua oral es la base de la actividad comunicativa que se lleva a cabo tanto en el salón de clase como en la vida cotidiana, su uso ha sido relegado como contenido de aprendizaje, lo cual permite entender que los programas educativos centren el aprendizaje en la norma escrita sobre la oral.

Para comunicarse no basta saber la lengua, se requiere también saber qué hacer con ella, cómo emplearla, “cómo hacer cosas con las palabras” en el contexto social donde se produce la comunicación. De esa forma la pragmática intenta describir y explicar los conocimientos de una conversación dentro del aula donde se emplea una serie de estrategias o habilidades como: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener, que le permiten al alumno comunicarse con eficiencia. Escuchar significa comprender, para lo cual se requiere de un proceso cognoscitivo que permite al oyente construir el significado y compartirlo con el receptor con el que se produce la comprensión e interacción dinámica, activa y participativa del alumno.

Por último de acuerdo con el enfoque comunicativo el maestro ha dejado de ser el dueño casi único de la palabra, porque cuando existe el diálogo dentro del aula, este se presenta como un medio de reflexión y de formación crítica, así como un poderoso medio de aprendizaje. Prácticamente todos los estudiosos en educación

consideran de gran importancia el papel de la lengua oral dentro del aula que además de significativa es la que más se practica dentro y fuera de la escuela.

## **2.2. Comprensión de la lectura como un acto del habla**

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes de la vida, se desarrolla el pensamiento y las capacidades cognitivas como la reflexión y la crítica. Cuando el alumno aprende a leer comprende, no a decodificar sino a pensar, a generar ideas, a relacionarlas y a compartir con otras ideas, además con su experiencia, las analiza, deduce, infiere y comprende. La lectura es una herramienta fundamental para que el alumno se convierta en un ser reflexivo, autónomo, con mayores posibilidades de lograr integrarse a la vida laboral, social y afectiva.

Es bastante obvio que leer, comprender y escribir son acciones lingüísticas cognitivas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito de lo escolar y de lo académico al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida personal y social (Lomas 1999<sup>a</sup>: 319, 320).

El saber leer se refleja en el aprovechamiento escolar dado que la mayoría de las asignaturas están relacionadas con la lectura y la escritura. Esto ayuda para que el alumno exprese sus emociones, sentimientos, para ampliar su cultura y su visión del mundo. No se puede ver la lectura como un producto de la inteligencia o de la percepción, es mucho más, representa la realidad del alumno por medio de un proceso psicológico formado por un conjunto de habilidades que va desarrollando.

Cassany, Luna y Sanz comentan que la lectura permite a los alumnos experimentar lo que pueden sentir, aprender, que leer es comprender, apoderarse del significado que subyace a las palabras escritas; es también interactuar con el texto, dialogar con él. La lectura es un acto de comunicación.

Para comprender lo que leemos es necesario saber decodificar las ideas, la intención del autor, Frank Smith opina que “La lectura no es una actividad pasiva sino que involucra variados y complejos procesos intelectuales” (1990: 25). La

psicología cognitiva ve a la lectura como “una actividad múltiple, compleja y sofisticada, que exige coordinar una serie de procesos de diversa índole, siendo la mayoría de ellos automáticos y no conscientes para el lector” (Clemente y Domínguez 1999: 38).

Van Dijk y Kintsch llaman la representación textual o base del texto a la identificación de palabras, donde intervienen varias habilidades, como construir proposiciones, ordenar ideas, relacionarlas entre ellas y comprender el significado global del texto. Esto constituye una de las dimensiones de la comprensión.

La enseñanza debe cambiar, hay que dejar a un lado la lectura mecánica y la memorización, la serie de preguntas que no son funcionales y no sirven para nada a la comprensión, la búsqueda de la oración principal sin explicar cómo hacerlo y muchas cosas más. Se propone dar paso a la reflexión del texto y su relación con otros aspectos tanto académicos como personales del alumno. E incluso detectar la relación con las otras asignaturas y con su vida personal.

Los investigadores centran algunas estrategias para la comprensión de la lectura como el empleo de los conocimientos previos que posee el alumno para relacionarlos con el texto; la realización de inferencias, hipótesis, predicciones, interpretaciones y comprobaciones en el transcurso de la lectura, así como la capacidad al finalizar la lectura, de recordarla, resumirla e integrarla a los propios conceptos del conocimiento. En palabras de Carlos Lomas, “la investigación sobre la lectura se ha encaminado fundamentalmente a la descripción pormenorizada de lo que el lector tiene que saber y saber hacer para leer un texto” (1999<sup>a</sup>: 328).

El proceso de la lectura empieza incluso antes de ver el texto físicamente. En realidad principia cuando el lector empieza a planear su lectura ya que es el momento en que surgen sus expectativas sobre lo que va a leer. El lector piensa en su objetivo, en el tema, en el tipo de texto, en lo que busca, en las posibilidades que el texto le ofrece, se plantea así mismo la razón para lo que va a leer. Esto significa que “antes de leer el texto se pueda anticipar hipótesis” sobre él (Cassany, Luna y Sanz 1994: 204).

Se propone una estrategia valiosa para incrementar o activar los conocimientos previos. El docente debe actuar como guía, animador, alguien que enriquezca



una actividad interactiva y dinámica en la que todos participen, aporten, y se enriquezcan. Una discusión interactiva y dinámica alentando a los alumnos a formular preguntas e inquietudes para que todos participen y respondan, que el grupo interactúe. En palabras de Cooper “una actividad generadora de información previa “es aquella que plantea a los alumnos la posibilidad de reflexionar en torno a la totalidad de la información de que disponen respecto a un tema determinado” (1990: 115).

Se sugiere que se haga uso de la tecnología y material disponible como películas, programas de televisión o radio, prensa, como detonadores para alcanzar el objetivo que se persigue: que se incremente la información previa de los alumnos respecto al tema particular. Esta actividad sirve para que el lector se haga la idea de que deberá recurrir constantemente a la información previa para ir forjando los significados que la lectura pretende transmitir.

Cuando se habla del conocimiento retórico se refiere a la explicación del docente sobre la estructura del texto, todas las facilidades de interpretación del autor: títulos, subtítulos, letra negrita o cursiva, doble espacio, esquemas, cuadros etc.

Esta interacción entre los conocimientos, retóricos y de dominio y las estrategias utilizadas en la práctica por los lectores podrían ser una pieza fundamental en la explicación de aquellos procesos más automáticos que operan en la comprensión del discurso (García M. 1999: 107).

El profesor de acuerdo a su experiencia lectora y reflexiva debe tener diversas estrategias que considere idóneas para sus alumnos. Un docente comprometido se preguntará ¿Qué no saben mis alumnos y cómo puedo enseñárselos? Además se les debe presentar la lectura como un platillo que van a degustar estableciendo su propósito al mantener la atención durante la lectura, haciendo uso de sus conocimientos previos y relacionarlos con el texto, de esa forma se favorece la comprensión.

El alumno debe ver el aprendizaje como algo interesante y útil, disfrutar el gusto por la lectura, encontrar placer como el de un juego, aquí se puede aludir a

Howard Gardner sobre las Inteligencias múltiples que se expuso en el capítulo anterior, donde podemos suponer que existe un buen número de jóvenes cuya inteligencia preponderante es la lingüística, específicamente la literaria y en estos casos se puede elegir la lectura como placer o pasatiempo.

Cuántas veces los alumnos se han referido a su fracaso escolar, argumentando que no se deben a que el alumno no estudia, sino más bien, que no comprende la información de su libro.

Si las expectativas del maestro van más allá y su objetivo es sentir gozo por la lectura, puede incluso desarrollar cuestiones de autoestima para convencer a sus alumnos que la comprensión de la lectura es un acto individual que satisface un deseo, por el cual desarrolla diferentes habilidades convirtiéndolo en lector activo que procesa y otorga significado a todo lo impreso, a su vez que permitirá la facilidad de comunicarse, de hablar con los otros, de socializar con las personas que lo rodean no solo en el ámbito escolar, sino incluso en el familiar.

### **2.3. El aprendizaje significativo y memorístico como parte de la comprensión**

Memorizar se consideraba equivalente a comprender, según los especialistas, este pensamiento contribuyó al fracaso escolar, ya que la información no se retenía a largo plazo. Sin embargo se considera un instrumento básico para retener la información en diferentes asignaturas, el aprendizaje memorístico servía para guardar datos generalmente estudiados a través de la repetición aunque a largo plazo no se recuerden, por ejemplo los elementos de la tabla periódica en la clase de química. Esta como otras informaciones no se consideran significativas, pues los datos deben salir de la memoria operativa para darle paso a la nueva información y por lo tanto no es duradera.

La memoria sirve para guardar información a través de repeticiones y es útil para ciertos momentos como cuando necesitamos recordar la clave de nuestro correo electrónico, o un número telefónico. Hay varias afirmaciones de estudiosos acerca del tema. Ausubel, señala dos tipos de aprendizajes en relación con la comprensión lectora en la escuela: significativo y memorístico o repetitivo.

El aprendizaje memorístico a corto plazo llamado operativo, sirve para guardar datos e informaciones generalmente estudiados a través de la repetición, pero a la larga no funciona. En cambio el aprendizaje significativo, parecido a la atención, se produce por recepción y por descubrimiento, que se integra a los conocimientos previos que se haya dentro de los esquemas correspondientes y cuando pueda se enlaza con ellos. (Smith, 1990: 56).

La memoria a largo plazo, se refiere a conocimientos, experiencias, creencias actitudes, que guarda para crecer y que está lista para nuevas experiencias que configuran la visión del mundo. Esta memoria tiene la capacidad de aumentar de manera constante; la información puede permanecer a largo plazo, como hacer cuentas al recibir un cambio en el supermercado o la repetición de las preposiciones. Sin este saber memorístico no podríamos reconocer en un análisis gramatical los verbos de los sustantivos, incluso dentro de las experiencias se puede recordar lo que se tenía como olvidado.

En ocasiones, algún hecho que no considerábamos hace años irrumpe en nuestro cerebro, quizás a causa de mirar una antigua fotografía o escuchar un fragmento de alguna canción, o incluso a partir de un sabor o aroma en particular. Nuestros sentidos detectan por ende, la capacidad de hacernos revivir algunos recuerdos, muchos de los cuales creíamos extraviados para siempre en nuestra memoria (Smith, 1990: 62).

La memoria de corto plazo tiene la capacidad de almacenar tan solo unos seis a siete ítems en tanto se les brinde atención. La memoria puede funcionar eficazmente si conseguimos organizar los pequeños detalles en unidades mayores, a dicha forma se le llama “arracimar”, así que la capacidad, no es de seis o siete ítems, es de racimos de palabras. La habilidad de reconocer visualmente las palabras se adquiere precisamente con la lectura y se desarrolla a partir de la experiencia.

Cuando se organiza la información que ya teníamos en la memoria de largo plazo, le damos sentido a algo. En tales circunstancias, la comprensión es imposible y si

se pretende leer sin comprender, qué sentido tiene el memorizar. Hay una gran diferencia entre comprender algo que leemos y derivarlo a la memoria.

La memoria de largo plazo consiste en nuestro conocimiento más o menos estable del mundo. La memoria de corto plazo es un receptáculo transitorio para todo aquello a lo que azarosamente atendemos en cualquier momento. Ambas facetas de la memoria presentan algunas limitaciones consustanciales que pueden afectar a la lectura y el aprendizaje de la lectura. La memoria de corto plazo permite retener sólo unas pocas cosas a la vez, lo cual plantea una desventaja al lector que tiende a apoyarse en exceso en la información visual. La introducción de nuevos datos en la memoria de largo plazo es bastante lenta e interfiere con la comprensión. Ambas limitaciones pueden superarse fácilmente si los materiales de lectura son significativos, siempre y cuando el lector no esté demasiado ansioso ante la posibilidad de cometer errores o de olvidar los detalles. Que el material de lectura tenga sentido es aún más relevante en el caso de los aprendices. (Smith, 1990: 69).

Por eso se insiste desde el punto de vista didáctico en la necesidad de una estrategia previa a la lectura que incremente, enriquezca o vuelva disponibles los conocimientos que el alumno ya tiene. De esta manera la lectura, así como el aprendizaje se volverán significativos.

La memoria operativa se concibe como una capacidad cognitiva básica, que nos permite mantener y manipular la información que vamos necesitando en la realización de tareas cognitivas complejas tales como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión. Su función, por tanto, no es sólo la de un simple dispositivo de almacenamiento a corto plazo, sino que interviene de manera esencial en el control y procesamiento activos de información. (García M. (1999: 15).

El resultado es el aprendizaje. (Díaz Alcaraz 2002: 121) presenta este cuadro que muestra las diferencias fundamentales entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico según Novak y Gowin (1984)

Aprendizaje significativo	Aprendizaje memorístico
<p>-Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.</p> <p>_Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, ya existentes en la estructura cognitiva</p> <p>_Aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos.</p> <p>_ Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.</p>	<p>-Incorporación no sustantiva, arbitraria y verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.</p> <p>_Ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos por conceptos ya existentes en la estructura cognitiva.</p> <p>_Aprendizaje no relacionado con experiencias de hechos u objetos.</p> <p>_Ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.</p>

Se propone que el docente encuentre con sus alumnos un aliado para el aprendizaje. La memoria juega un papel importante en la comprensión de la lectura, tanto la memoria operativa como los conocimientos previos. Pero no se trata de memoria a corto plazo vista como medio para aprender repitiendo, sino como una memoria operativa que ayuda a la comprensión recopilando y conservando aquello que es de utilidad para llevar a cabo otras tareas cognitivas de mayor complejidad. La memoria a largo plazo resulta indispensable para retener la nueva información, relacionarla con los conocimientos anteriores y organizarla dentro del cerebro.

## **2.4.Efectividad de la lectura rápida en la enseñanza de comprensión de textos.**

Si todas las personas pueden leer con velocidad y existen técnicas para hacerlo, porque el alumno no lo hace. Los estudiosos han detectado algunos puntos que perjudican para que la lectura pueda sea dinámica y aun con velocidad logre ser significativa para el joven. “Una habilidad esencial de entre las asociadas a la lectura, que jamás se enseña a ningún lector, es la depender lo menos posible de los ojos”. (Smith 1990: 29).

Cuando un alumno conoce del tema, se necesita poco para descubrir la cantidad de información, que la lectura presenta, independientemente de su propósito.

Cuanto más se sabe de un libro más fácil resulta leerlo. Se puede leer un libro fácil a mayor velocidad, en tipos pequeños y con poca luz. Un libro de lectura difícil requiere, como contrapartida, de más tiempo y mejor iluminación. Los ojos trabajan más si el libro es difícil; con frecuencia se hace necesario entrecerrar los párpados. (Smith 1990: 32)

No se trata de que el lector pueda disminuir la velocidad de lectura para asimilar una mayor cantidad de información visual, si la lectura se le hace difícil al alumno, surge lo que se llama un cuello de botella entre los ojos y el cerebro.

Una de las habilidades básicas asociadas a la lectura, consiste en maximizar el aprovechamiento de lo que el alumno ya sabe y en depender el mínimo posible de esta información. Smith afirma que el lapso requerido para tomar la decisión depende de cuánta información necesite en cada caso el cerebro y la cantidad de información a su vez requerida depende, básicamente, de cuantas sean las alternativas entre las que debe elegir el cerebro.

La velocidad de reconocimiento del texto queda afectada por el número de alternativas involucradas. No siempre se es consciente de todo lo que se ve enfrente de los ojos; entre mirar y ver, puede transcurrir un lapso significativo.

No es la velocidad con la que la información visual llega al ojo lo que determina cuánto se puede ver en una ojeada rápida, sino el tiempo que requiere el cerebro para tomar las decisiones pertinentes.

El cerebro se haya demasiado ocupado en su intento de conferirle sentido a la información que el ojo ha recogido en la primera milésima de segundo o poco más. Si se ha quedado usted con la vista fija, será porque no ha entendido lo que ve, no porque esté viendo más. (Smith 1990: 37).

La limitación surge no de la velocidad a la que los ojos recogen la información, sino de la rapidez a la que el cerebro puede “procesar” o darle sentido a la información.

La práctica persistente conseguirá que los ojos logren espacios “significativos” del texto. Las fijaciones agruparán conjuntos que, de ordinario, contendrán más de una palabra. Con ello la lectura cobrará una gradual fluidez y velocidad. (Carbonell, 1998:32).

Mientras Smith comenta que no es posible acelerar la lectura por la vía de los saltos de la vista de una fijación a otra, es decir de una palabra a otra, Carbonell considera que la mayoría de los lectores componen la “comprensión” con una gran dependencia del vocabulario, lo que se traduce en un discurrir “pesado” que ha sido llamado de palabra por palabra.

Los lectores “rápidos” suelen agrupar conjuntos significativos del texto, y realizan fijaciones que varían sus “claridades” para sacar el máximo partido de su percepción. Las prácticas del salto del ojo son lentas cuando no se conoce el vocabulario, ya que detienen a los ojos, esta detención no está ligada a la interpretación del contexto, sin embargo es muy común que provoque el “frenazo” con el fin de reconocer el signo en cuestión. Luego se

produce el acto reflexivo que podía haber llevado a corregir el mensaje. (Smith 1990:48).

En el fondo, todo el problema se resume en poder avanzar con agilidad, dado que la interpretación, en la mayoría de los casos, debe inferirse a partir del contexto. Los pasajes que van antes o después de una palabra sirven de clave del sentido con el que se emplea. De ahí como primer punto para la eficiencia de la lectura, se debe superar el conocimiento del vocabulario.

El punto dos es la adquisición y uso de la información no visual, habilidades esenciales que configuran el texto y que nunca son enseñadas.

Al adquirir y al emplear el conocimiento se reduce la información procesada por el cerebro como una modalidad de aprendizaje natural e inevitable.

Cada palabra ha de contener, en sí misma, la suficiente información visual para ser diferenciada entre cientos de miles de alternativas.

Lo que el alumno ve y comprende en una sola hojeada, y en un segundo procesa la información visual, que depende de cuanta información no visual sea capaz de poner en juego el cerebro.

La lectura sin sentido provoca lo que Smith llama, “visión encapsulada”, como un riesgo para el aprendizaje y expone las principales causas:

1. El intento de leer cualquier cosa que no tenga mucho sentido para usted suscitará visión encapsulada.
2. La ausencia de conocimientos relevantes.
3. La reticencia a analizar la información no visual
4. Los hábitos de lectura deficiente (Smith 1990: 51-53).

El alumno logra la velocidad en la lectura cuando se brinda otros conocimientos previos a través de una charla, una película o incluso leyendo en clase un libro de los que se pide que lean. La aptitud para la lectura no mejora por la vía de adjudicar tareas imposibles de lectura, los docentes deben involucrarse en descubrir qué tanto conocen del tema y nutrir dicha información.



La clave de la lectura veloz radica en la práctica. El leer a poca velocidad es un hábito equivocado, pero mucha gente lo hace creyendo que, si aumenta la velocidad, no comprende nada de lo que leen. Los cursos de lectura veloz apuntan precisamente a demostrar que la lectura veloz es un método eficaz.

A Los alumnos se les someten a determinadas situaciones en la que resulta imposible experimentar la visión encapsulada; la seguridad y la confianza que progresivamente van adquiriendo, a medida que su aptitud visual y capacidad de comprensión se amplían, esto les brinda la base para leer con mayor eficacia y comprender cualquier tipo de texto.

El proceso en el que interactúan la percepción visual y la comprensión mental en la lectura, se perfecciona si el alumno está dispuesto por medio del esfuerzo y la disciplina a eliminar los vicios que reducen la velocidad y la dificultad de la comprensión.

## **Capítulo 3 Metodología**

### **3.1. La competencia comunicativa como metodología del aprendizaje.**

La competencia comunicativa es el eje pedagógico desde el que conviene articular la educación lingüística y literaria en el bachillerato. Dell Hymes y Gumperz subrayan que no es suficiente conocer la lengua; es necesario saber cómo servirse de ella en un contexto social determinado ya que el hablante (alumno) necesita saber comunicarse de manera eficaz en situaciones culturalmente significantes, poseer la habilidad y poner en práctica la competencia comunicativa.

Se considera importante distinguir entre las capacidades innatas y propias del hablante y la manera en que se comporta en situaciones particulares como miembro de una comunidad, cómo usa el lenguaje para auto identificarse y llevar a cabo sus actividades cualquiera que éstas sean.

Al aprender a hablar no solo aprendemos a utilizar la gramática o el código de una lengua sino también el modo más adecuado de usar los diferentes registros, que dependen de las características de la situación comunicativa, en términos de

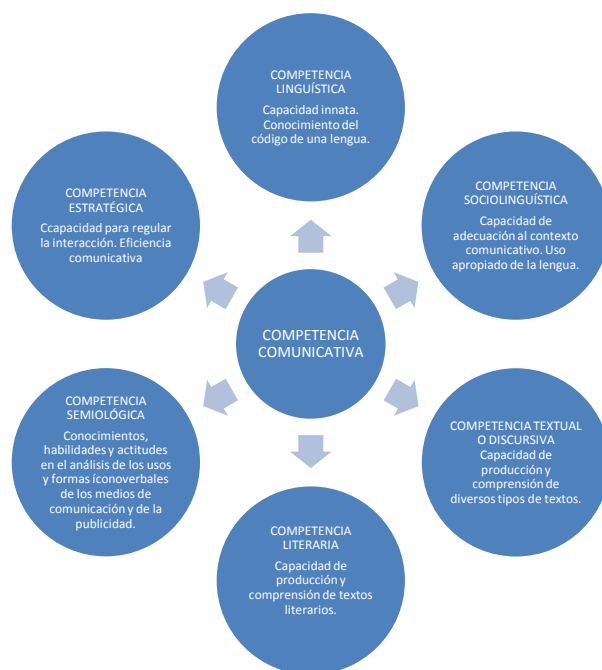
capacidades expresivas, comprensivas y metalingüísticas que el alumno ha intentado adquirir.

De acuerdo con Canale y Swain (1980) y Hymes (1984) la competencia comunicativa está integrada por subcompetencias: a) una competencia lingüística, entendida como una capacidad inherente para hablar una lengua y como conocimiento de esa lengua; b) una competencia sociolingüística, referida al conocimiento de las normas socioculturales, que regulan un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos del uso lingüístico; c) una competencia discursiva o textual relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir diferentes tipos de discurso con arreglo a los principios de cohesión y coherencia; d) y una competencia estratégica que se refiere al dominio de los recursos que podemos utilizar para resolver los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo.

Cabe añadir la didáctica de la lengua como competencia literaria (entendida como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes, que se obtiene en las aulas, y que hacen posible la comprensión y el disfrute de los textos literarios).

Estas se alcanzan cuando se usa de forma apropiada el conjunto de conocimientos y destrezas y normas que son esenciales para comportarse comunicativamente no solo de una manera correcta sino sobre todo adecuada a las características del contexto y de la situación en que tienen lugar el intercambio comunicativo.

Carlos Lomas (1999, v1: 37) ejemplifica la interacción entre las diversas competencias



La competencia comunicativa se desarrolla cuando el alumno tiene conocimiento de la gramática que le permite reflexionar sobre la lengua y mejorar las destrezas discursivas en los procedimientos del trabajo didáctico dentro del aula. Para lograr esto, opta por una concepción cognitiva del aprendizaje que tenga en cuenta que la construcción activa del conocimiento lingüístico por parte del alumno es consecuencia de una actividad mental que se produce en situaciones de intercambio comunicativo y de interacción social, como lo afirma (Vigotsky, 1979).

Gumperz y Hymes destacan la importancia de que los alumnos sean capaces de comprender y expresar mensajes en forma adecuada, correcta y eficaz, desarrollando sus capacidades expresivas y comprensivas. Esto les facilita la comunicación adecuada en contextos culturales significantes.

De acuerdo con lo anterior, la competencia comunicativa puede definirse como el conjunto de saberes, estrategias y habilidades que hacen posible un uso adecuado, correcto, útil, coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos de intercambio comunicativo entre las personas; integra una serie de conocimientos no solo lingüísticos, sino también estratégicos, sociolingüísticos y

textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestra sociedad.

La competencia literaria se toma como una capacidad de comprensión de los textos. Esta capacidad no es innata, se aprende, por eso el objetivo esencial de este trabajo es contribuir al desarrollo de la comprensión literaria de los alumnos; de ahí que las escuelas tengan la interrogante de cuáles son estas competencias, y cómo deben aprenderlas para entender y disfrutar los textos y qué se puede hacer para ayudar al estudiante en este proceso. Colomer (1996: 8) por su parte considera que el placer de la lectura se desarrolla leyendo, pero que no se trata de poner al alumno en contacto con los libros, mediante actividades de animación, ya que la competencia literaria no va a surgir tan espontánea.

La atención se traslada al lector que construye su aprendizaje y sobre como éste al leer conversa con el texto, y cómo construye su aprendizaje significativo incluyendo conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes. En este sentido se extiende la idea de que los textos contienen un conjunto de instrucciones de uso que orientan la lectura del significado y de que el lector coopera con el autor en la construcción del sentido. Dichas indicaciones guían al alumno para saber qué hacer y saber entender la información de acuerdo a lo escrito en el texto.

Y la competencia semiótica (entendida como la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y formas iconoverbales de los mensajes en los textos).

Como lo señala H. James (1985) que el alumno, hace la mitad del trabajo en el texto, ya que la estética de la recepción, la semiótica textual y la pragmática insisten en la idea de que el significado literario es el resultado de un pacto o contrato comunicativo entre el autor y el lector en torno al texto.

Por tanto la interpretación del significado no sólo depende de las intenciones del autor y de las características formales y semánticas del texto sino también de las capacidades cognitivas, de las competencias culturales y de las actitudes estático-efectivas de quién lo lee.

### **3.2 Los jóvenes de bachillerato aprenden a través de la lectura**

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes que se realiza durante la vida. Enseñar a entender un texto se ha convertido en el objetivo de las prácticas escolares y ha permitido experimentar y articular nuevas destrezas para conseguirlo. Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción deductiva del mensaje escrito, tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector.

La lectura no sólo se relaciona con el aprendizaje, también influye en el desarrollo del pensamiento y de las capacidades cognitivas superiores como las reflexivas y las críticas. Respecto a la enseñanza se debe tener en cuenta tres factores: el lector, el texto y la lectura.

- 1) El lector incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto.
- 2) El texto se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje.
- 3) El contexto comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto etc.) como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante (una lectura compartida o no, silenciosa o en voz alta, el tiempo que se le destina, etc.) (Lomas 1999 a: 328).

La lectura es fundamental para que una persona se convierta en un ser pensante, reflexivo, autónomo, con mayores posibilidades de lograr integrarse a la vida laboral, social y afectiva.

La intención de los profesores es que cuando el alumno lea, comprenda, se apodere del significado que halle un algo en las palabras escritas; que interactúe con el texto, dialogue con él; asimismo, que la lectura sea un acto de comunicación. Cooper (1990) señala que la definición de comprensión se apoya en que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Así los conceptos que el maestro tiene sobre la

lengua, su enseñanza y su aprendizaje influyen de manera decisiva en su forma de concebir la lectura, que refleja la forma de enseñarle al alumno sobre tres puntos:

- a) El empleo de los conocimientos previos que posee el lector relacionados con el texto de que se trata. La comprensión del propósito u objetivo de la lectura;
- b) La realización de inferencias, hipótesis, predicciones interpretaciones y comprobaciones en el transcurso de la lectura,
- c) La capacidad al finalizar la lectura, de recordarla, resumirla e integrarla a los propios esquemas de conocimiento. (Maqueo, 2009: 215).

La investigación sobre lectura se ha encaminado fundamentalmente a la descripción pormenorizada de lo que el lector tiene que saber y saber hacer para leer un texto. Cuando el alumno lee accede a diversos significados y selecciona un significado apropiado al contexto, asignando un valor sintáctico a cada palabra, para elaborar el sentido global del texto. El profesor debe usar las habilidades metacognoscitivas del alumno para la comprensión lectora, al identificar la idea núcleo y establecer las relaciones que guarda ésta con las ideas expresadas en diversas estructuras del texto, y que se pueden desarrollar en un trabajo conjunto dentro de la clase.

Asumir que los jóvenes de hoy han cambiado su manera de organizar la información y el conocimiento y que, las metodologías de enseñanza no se han adecuado a esta evolución, motiva a formular propuestas educativas que desarrollen la metacognición. Dichas estrategias deben recoger los antecedentes aportados por estudiosos del tema, replanteando la forma en que se trabaja la comprensión de textos en el aula y considerando que:

El éxito académico depende de las características individuales de los alumnos como la habilidad intelectual, la motivación, las experiencias previas al estudio y la característica de la tarea en los cursos. Las características del alumno cobran mayor importancia mientras más

autonomía se requiere en la selección, organización, transformación e integración de la información (Greybeck, 1990:14).

Los alumnos que saben leer formulan hipótesis, generan soluciones, comparan y analizar información tiene mejor rendimiento académico que los que se acostumbran a memorizar y a reproducir detalles. En parte, la adquisición de estas habilidades depende de la calidad de su preparación escolar.

Isabel Solé (1992), comenta que leer implica controlar el progreso de esa interpretación al detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura. En él intervienen simultáneamente procesamientos descendentes y ascendentes, que lector eficiente utiliza con diversas fuentes de información textual, paratextual y contextual para construir el significado del texto, donde aporta sus conocimientos y experiencias previas, sus hipótesis y su capacidad de inferencia.

El lector permanece atento a lo largo del proceso, enfrenta dificultades y los supera de diversas formas; construye una interpretación para lo que lee, y que si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida.

Esto le permite comprender el objetivo esencial de la lectura.

La actividad intelectual responsable de la comprensión y del aprendizaje exige la presencia de unos procesos básicos como atención, esquemas de conocimiento, datos sobre el tema que sean afín, que facilite por sus características el entendimiento.

Cuando el alumno aprende por medio de la lectura tiene la capacidad de localizar la coherencia y la claridad de los contenidos en los textos, incluso como lector construye una interpretación del texto y es consciente de lo que entiende para solucionar el problema que encuentra; deduce, revisa y comprueba las propias interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones, con el único objetivo de lograr la comprensión del texto.

Enseñar a leer no es otra cosa que enseñar a comprender lo leído. Aprender no es sólo poner en juego diversas estrategias sino también aprender que la lectura de distintos textos les es útil para diversas cosas en su vida personal, como

socializar, conocer su identidad e integración con mundo que lo rodea. La lectura permite la tolerancia e incluso la sensatez.

### **3.3. El aprendizaje significativo desarrolla habilidades estratégicas generales y específicas en el aprendizaje de la lectura.**

Se suele concebir la comprensión como resultado del aprendizaje y no como la base para darle sentido a cualquier cosa. Los profesores aluden a cómo evaluar la comprensión confundiéndola con el aprendizaje.

La comprensión no es una cantidad, sino una condición de no tener ninguna respuesta sin responder (Smith, 1990: 109). La única persona que puede decir si ha comprendido es el mismo alumno. Hay ciertas claves que pueden indicar que no está entendiendo como cuando sus ojos empiezan a vagar por el lugar, cuando su rostro gesticula al momento de la lectura y obviamente si responde a la pregunta ¿Comprendes lo que has leído?

La comprensión es relativa, depende de las interrogantes del alumno. La lectura suele exponer el problema y al mismo tiempo la posibilidad de solucionarlo. El alumno ha aprendido a reconocer y comprender miles de palabras a simple vista. Siempre que se intente leer algo que tenga sentido para el alumno, se puede descifrar normalmente los elementos desconocidos a partir de las restantes claves disponibles. Al contrario si carece de sentido la identificación de palabras desconocidas obstruirá en dos sentidos. Ni las palabras individualmente se entenderán ni el texto en su conjunto.

Leer directamente en busca del significado se convierte en la mejor estrategia de lectura; no la consecuencia derivada de leer palabras y letras por separado, sino una alternativa a todo ello. Los lectores fluidos pueden hacer tres cosas a la vez: identificar las letras, identificar las palabras y captar los significados. Pero son independientes de la lectura, los lectores no pueden y no lo hacen, llevar a cabo todo ello al mismo tiempo. Lee palabras sin leer las letras que las componen y lee significados sin leer las palabras. En cada caso se buscan los rasgos distintivos del texto. Se puede mirar el texto y preguntar por el significado de las palabras aisladas y se lee con fluidez al captar en plenitud el significado del contenido en el



texto. Y al concentrarlos en el significado se tendrá la posibilidad de pronunciar correctamente la palabra siempre que se lea en voz alta, que es el contraste más conocido entre la habilidad general y la dificultad de los alumnos en el aprendizaje de la lectura.

La lectura es una destreza vital, aunque compleja, con muchos componentes perceptuales y cognitivos. Investigaciones de un gran interés han arrojado importantes resultados en la relación de los problemas del aprendizaje y las dificultades en la comprensión de la lectura, así lo han manifestado Weaver y Dickinson, (1979). Otras asuntos sobre los problemas de aprendizaje como deficiencias en procesos básicos Johnson y Myklebust, (1967) o diferencias neurológicas Mattis, French y Rapin, (1975). Algunos trabajos se han centrado en el papel de las estrategias de procesamiento de textos María y McGinitie, (1980). Este enfoque de las estrategias ha sido estimulado por la apreciación creciente de la complejidad y la naturaleza interactiva del proceso de lectura.

Varios teóricos propusieron modelos interactivos en la lectura como el de Gough, (1972) que sugiere que la comprensión de un texto se obtiene de la progresión realizada por el lector a través de una jerarquía de procesos que van de la identificación de ciertos rasgos al reconocimiento de letras y palabras y, finalmente, al procesamiento de oración y texto. Lo importante de esta comprensión más sofisticada de la lectura opaca la distinción entre comprensión y decodificación puesto que cada uno de éstos interactúa con el otro.

El modelo interactivo de Kintsch (1979) supone que los procesos de identificación de palabras, el acceso al significado de palabras y el análisis sintáctico son procesos ascendentes (bottom-up) actuando al mismo tiempo que los procesos descendentes (top-down). Los procesos descendentes están basados en factores tales como el objetivo del lector al leer, su conocimiento del mundo y los esquemas que estructuran el texto. Punto que se trató en el capítulo anterior. La naturaleza interactiva del proceso de lectura y la capacidad limitada de la memoria hacen que el lector haga uso de todos los recursos a la mano, es decir, que programe su procesamiento.

Spiro (1979) argumenta que existen dos diferencias individuales en la comprensión de la lectura. El primero se refiere a las destrezas para la comprensión y el segundo en las deficiencias en las destrezas relativas al estilo de la comprensión de la lectura. Este problema que se le presenta al lector lo puede superar perseverando o puede modificar sus recursos de procesamiento en un esfuerzo para compensar el problema.

La limitada capacidad de proceso de la información puede ocasionar un cuello de botella o lo que Smith llama encapsulamiento. Mientras que otros lectores que decodifican laboriosamente basen sus conocimientos anteriores para predecir lo que contiene el texto. La misma deficiencia puede conducir al lector a utilizar ya sea un estilo basado en el texto o en el conocimiento.

El mal lector con una sobre dependencia en el proceso, ignora todos aquellos detalles del texto que puedan ir en contra de su hipótesis, presenta gran dificultad en llegar al significado total del texto, por encima de los detalles.

El significado no está contenido en las palabras, en las oraciones o en los párrafos en sí mismos. Lo que el lenguaje ofrece es un esqueleto, un bosquejo para la creación del significado.

Para poder iniciar un texto, el lector emprende un proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de varias conjeturas. El lector activo construye teorías tentativas sobre el contenido y de lo que sigue, el buen lector toma en consideración todos los detalles del texto. Es muy importante aclarar porque se le está denominando mal lector a todo alumno que tiene dificultades para comprender los párrafos por la sencilla razón de que la estructura no comienza por el tema o la idea más importante. Estas estructuras o fórmulas agrupadas serán denominadas informalmente, estructuras inductivas, puesto que comparten las características de tener oraciones iniciales que conducen a la idea central del párrafo. Un estudio realizado por Walter H. McGinitie, llamado El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura, explican que existen diversas fórmulas inductivas en los párrafos, que ayudan a la comprensión:

1. Párrafos de negación, en los que se presenta al principio del párrafo una creencia o idea, la cual posteriormente, dentro del párrafo, se dice que es falsa. Por ejemplo, un párrafo comienza: “Muchas personas creen que los desiertos están hechos de arena...” y a continuación decían que esto no era cierto. En este tipo de párrafos se incluye cualquier nexo adversativo: pero, sin embargo, aunque...
2. Párrafos de analogías, en los que el tema (una cosa, un hecho, una idea) se explica por comparación con otra cosa, hecho o idea: su análogo. Si el análogo se menciona al principio en el párrafo, es muy probable que el lector no flexible construya un significado centrado en el análogo y omita el tema central o simplemente lo use como anexo.
3. Párrafos con temas-ejemplos (explícito), son párrafos en los cuales se presentan ejemplos de un tema, seguidos por un enunciado que concluye el tema y que se supone liga el párrafo.
4. Párrafo con temas-ejemplos (implícito), son párrafos en los que se presentan ejemplos de un tema general, pero el tema unificador no se enuncia explícitamente.

Los párrafos con estructuras organizadas deductivamente parecen ser mucho más sencillas de comprender para los alumnos que utilizan estrategias de hipótesis y tal vez para muchos buenos lectores puesto que es factible que sea correcta la primera conjetura del lector sobre el tema central.

Los párrafos estructurados inductivamente son más difíciles de comprender. La tarea de la búsqueda de las palabras indica que el uso de una estrategia interpretativa de hipótesis fija puede ir más allá del proceso de lectura.

Es muy importante considerar que los textos estructurados inductivamente, que desorientan a los alumnos en un párrafo centrado, se encuentran comúnmente en materias escolares.

Se puede enseñar a muchos alumnos que utilizan la estrategia interpretativa de hipótesis fija a evaluar su teoría inicial mientras continúan su lectura. Un posible acercamiento con una diversidad de ejemplos, pueden proporcionarle al alumno

una práctica guiada para el reconocimiento de diversas fórmulas de organización inductiva de textos que presenten una especial dificultad para él.

Otra estrategia para desarrollar un acercamiento más flexible a la tarea de la comprensión de la lectura es hacer que lean las mismas historias enfocadas desde diferente punto de vista, la comprensión del texto y lo que se puedan recordar. La instrucción y la práctica en el uso de palabras con significados múltiples pueden ayudar a los alumnos que tienden a utilizar la idea central a la tarea de la comprensión del texto.

Se puede brindar al alumno la oportunidad de practicar el acceso a posibles significados de una palabra con base en pistas del principio de un relato y posteriormente otorgarles la oportunidad de confirmar o rechazar el resto del texto. Depende de los alumnos el poder ampliar las estrategias ya que se deben superar diversas barreras dentro de la lectura como las psicológicas, anímicas, contextuales, conocimientos previos etc. La naturaleza de la estrategia necesita ser explorada por el mismo alumno, como es el caso de la estructura de los párrafos, o la estructura inductiva al construir la mejor manera interpretativa. En este rubro se incluye la estrategia no acomodadiza, en la cual el mal lector depende de sus conocimientos previos y se ajusta la información del texto a esquemas ya establecidos; aunque la información acumulada es útil para comprender lo que se lee. Bobrow y Norman (1975) sugieren que el procesador eficiente es el que se centra en lo inesperado, mientras que los lectores eficientes procesan superficialmente lo esperado.

Los malos lectores según Spiro y Espósito, (1977) centran su estrategia en lo que ya saben, por tal motivo son incapaces de comprender el lenguaje escrito ya que han aprendido por medio del lenguaje oral como la televisión o de las clases de la escuela y no de los textos escritos. Esta actitud muestra una buena actitud verbal, y parece un alumno brillante y competente en actividades de la vida diaria, pero en el desempeño de la lectura es deficiente.

La falta de interacción plantea la dificultad de la comprensión. Las personas que hablan pueden controlar la comprensión. Hay evidencia diversa sobre el hecho de que los hablantes modifican su lenguaje Gleason, (1973); Snow, (1972). La

situación del habla permite a los jóvenes que por medio de preguntas, aclaraciones a través de repetir lo que dicen y al utilizar más palabras de las que usarían para comunicar el mismo mensaje en forma oral o escrito permite la mejor comprensión de la información.

Quiénes deben contar con un buen acervo lingüístico es el profesor, él debe ser el primer vehículo en la producción discursiva. La dialéctica como siempre ha sido considerada como una buena estrategia para la comprensión, el discurso hablado tiene mayor densidad léxica.

El conocimiento del sentido común transmitido mediante el lenguaje oral se relaciona con acciones y con eventos particulares y concretos. El lenguaje escrito se presenta con un uso más complejo y extenso de palabras que indican relaciones entre oraciones e, inclusive, entre párrafos, y que de esta forma se une el texto. Estas palabras incluyen pronombres conjunciones, términos temporales, adverbios de lugar, así como muchos otros. Estos marcadores cohesivos se emplean también en el discurso hablado, pero según Halliday (1980), el tipo de cohesión usado primordialmente se relaciona con la función retórica del discurso. La comprensión del significado de estos marcadores son importantes para el lenguaje escrito, la situación comunicativa depende de la intención del texto para que el alumno pueda entender el verdadero mensaje que se transmite.

La falta de destreza al decodificar la información aporta la estrategia en el conocimiento previo que puede ayudar a compensar deficiencias como una capacidad limitada de memoria inmediata, que reduce la habilidad de procesamiento a niveles básicos.

El depender de conocimientos previos puede resultar una estrategia de recuperación que les permita reconstruir lo que el texto debería haber dicho cuando olvidaron lo que decía. Bartlett (1932).

Existen muchas y diversas estrategias para la comprensión de la lectura y que los alumnos llegan a perfeccionar o incluso a modificar con una buena inteligencia verbal y que la misión de este trabajo es presentar estas estrategias de las que el profesor y el alumno se pueden valer para la mejor comprensión del texto escrito.

### **3.4. Leer y reconocer la estructura de un párrafo. Factores relacionados con la comprensión del texto**

El presente trabajo tiene como objetivo, que el docente guie a sus alumnos en la comprensión de la lectura al emplear los conocimientos previos de los jóvenes, para localizar la idea principal que el escritor transmite en sus escritos. Y así el discípulo puede aprender a reconocer la estructura de un párrafo a partir de la lectura.

El primer punto que se debe resolver, es la necesidad de enseñar a identificar la idea principal de un texto en función de los objetivos de lectura.

El segundo aspecto es conocer la importancia de que un alumno pueda encontrar la idea principal para identificar la intención comunicativa crítica y autónoma.

Baumann, (1990) opina que generar las ideas principales es una actividad más funcional, más cercana a la lectura autónoma y que tiene una repercusión importante en el recuerdo. (Bridge et al, 1984) sostiene que los alumnos deben saber que es la idea principal y para que les va a servir, y deben poder encontrar los lazos necesarios entre los que buscan, sus objetivos de lectura y sus conocimientos previos.

Cunningham y Moore (1990) consideran que las respuestas pueden ser distintas ya que cada una aporta información sobre el texto. La respuesta varía de acuerdo a esencia, interpretación, palabra clave, resumen, diagrama, tópico, título, tema, asunto, frase, tesis, otros.

Estos autores recomiendan que el profesor y los alumnos partan de la idea principal y de cómo llegar a ella, que es parte de este trabajo.

Si accedemos a la pregunta ¿De qué se trata el texto? La idea principal informa del enunciado o enunciados más importantes que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar implícita en el texto o aparecer en cualquier lugar. Se expresa mediante una frase simple, dos o más frases coordinadas y proporciona mayor información y distinta de la que incluye el tema. ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar en relación al tema? Enseñar qué es el tema principal y la diferencia con la idea principal. Saber identificar cada uno dentro de la narración o exposición. Cooper (1990) opina que se facilita identificar la idea

principal en los textos expositivos. No obstante que para los alumnos la estructura narrativa resulta más sencilla por el esquema que presenta Solé (2000): presentación, complicación y resolución, así el joven desarrolla la habilidad para entender y justificar los sucesos y las acciones.

De acuerdo a Cooper (1993), distinguir entre textos descriptivos, agrupadores, causales, aclaratorios y comparativos y de atender a los indicadores, marcas y palabras clave que le son propios, puede ayudar en la tarea de saber encontrar sus ideas principales, pues proporcionan índices para formular preguntas pertinentes que conduzcan al núcleo de los textos.

Cuando se habla de la idea principal se recurre al texto y al propósito del autor, pero se omite o se concede poca importancia al lector y a sus conocimientos previos y los objetivos de su lectura, que determinarán en parte lo que considere principal. Este lector activo que al considerar la idea principal, puede inferir de él algo distinto, independiente de la idea fundamental que el autor ha puesto dentro del texto. Van Dijk (1979) lo llama relevancia textual y relevancia contextual.

En la primera hace referencia a la importancia que se le asigna a los contenidos de un texto en función de su estructura y de las señales que él consideró para marcar lo más importante como el tema, comentarios, señales semánticas: palabras y frases temáticas, repeticiones, síntesis, recapitulaciones e introducciones; señales léxicas, sintácticas, gráficas como el tipo de letra, enumeraciones, subrayados; lo contextual, la importancia dice Cooper (1990) a determinados pasajes o ideas contenidas en un texto en función de su atención, interés, conocimientos y deseos.

Winograd y Bridge (1990), después de una investigación sobre la comprensión de la información, destacan que los jóvenes lectores tienen dificultad para diferenciar lo textual de lo contextual, que reconocen o identifican lo importante, pero se les dificulta las causas de su atribución. Los alumnos no perciben del mismo modo las señales de relevancia textual empleadas por los autores; que, poseen un menor conocimiento del mundo y experiencia social que contribuye a complicar la tarea de juzgar la importancia de la información. Además de la habilidad que cada uno ha desarrollado para identificar y utilizar la información sobresaliente.

La diferencia entre buenos y malos alumnos lectores varía según el texto y la actividad en que se ven implicados durante y después de la lectura.

Resulta complicado para el docente identificar la idea principal durante la clase, algunos inician con la narración, continúan con la descripción y por último la exposición (Meyer et.al.1980) Baumann (1990:145-147) proponen una secuencia de tareas para identificar la idea principal, marcando los niveles mínimos. Este saber nos permite identificar de donde partimos en la situación de enseñanza, aunque hay que reconocer que se debe invertir mucho tiempo incluso no hay que esperar a que los alumnos puedan encontrar la idea principal de todos los textos una vez que han mostrado su competencia lectora que les permita una lectura fluida, independiente y eficaz.

Para acceder a la idea principal, aplicando las reglas de Brown y Day, (1983) de omisión o supresión, se conducen a eliminar información trivial o redundante, reglas de situación, mediante las cuales se integran conjuntos de hechos o en conceptos supraordenados, y reglas de selección, que llevan a identificar la idea del texto, si se encuentra explícita, y de elaboración, mediante las cuales se construye o genera la idea principal.

Dicho aprendizaje es para que el alumno vea cómo proceden otras personas, como los profesores cuando resumen un texto, pero cuando los alumnos subrayan la idea principal o lo más importante, resulta que no lo hicieron correctamente porque no poseen los criterios que les pueden ayudar a saber que es importante y qué no.

La función del docente es explicar por qué considera que eso es lo más importante, se sugiere explicar a los alumnos en qué consiste la "idea principal" de un texto, la utilidad de saber encontrarla para su lectura y aprendizaje. Se puede tomar un texto conocido, indicando cual es el tema y cual se puede considerar la idea principal que el autor transmite. Señalar si el texto contiene indicadores o marcadores textuales que nos puedan ayudar a la localización de la idea principal. Como vaya avanzando el docente con sus alumnos van a organizar la información, si el texto presenta la idea principal explícitamente o si es producto de una elaboración personal formulándola de distintas formas, demostrando que es



una útil estrategia. Incluso se puede generar otra idea principal atendiendo a otro objetivo de la lectura.

Solé llama tarea compartida cuando un docente ha trabajado con sus alumnos para identificar la idea principal, para qué le sirve y cómo se le puede localizar durante la lectura o después de ella, ha logrado las condiciones para utilizar los procesos de identificación sin ninguna ayuda, produciéndose el traspaso de competencia y control de la actividad del profesor al alumno.

El profesor debe tener según Aulls (1990) prudencia y paciencia ante los errores y considera que es muy útil esperar a que el alumno pueda autocorregirse.

Otras investigaciones Kieras, (1978) explica que se puede localizar la idea principal cuando la primera frase sirve de introducción al tema general del texto (frase temática). Baumann (1990) comprobó que los alumnos obtenían mejores resultados si la idea principal se enunciaba al inicio de los párrafos de los libros de lectura.

Los docentes deben ofrecer materiales de lectura con una dificultad progresiva, que faciliten el aprendizaje, diversificando los textos de modo que se trabaje no solo con relatos, sino también con estructuras expositivas e incluso textos menos académicos afrontando las dificultades.

El objetivo es enseñar a los alumnos a leer con estrategias de comprensión, útiles, generalizables y transferibles, manejando diversos textos. Sin embargo estas actividades no deben suplantar la lectura individual, personal que cada uno realiza por el placer de leer y de la que tiene poco sentido. El reto consiste en intentar que puedan, a distintos niveles de dificultad, realizar por sí mismos lo que van aprendiendo, aun cuando no dominen totalmente la estrategia.

Cuando un docente solicita a sus alumnos una actividad donde ellos puedan detectar la oración principal puede pedir un resumen, que está vinculada a las estrategias necesarias para establecer el tema del texto, identificar la idea principal, sin olvidar que necesita de un sistema de relaciones que en general no se desprenden directamente de la construcción de las ideas principales. Para clarificar la idea, Van Dijk (1980: 55) menciona estructuras textuales llamadas macroestructuras de naturaleza semánticas, es decir, la macroestructura de un

texto es una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto a un nivel superior. Esta idea permite responder a la pregunta ¿De qué se trata el texto? Van Dijk (1980) considera que la comprensión de un texto puede considerarse una estructura jerárquica en cuyo nivel superior se encontraría una proposición que daría cuenta del tema del texto y cuyo nivel inferior estaría formado por proposiciones relativas a los detalles.

Las macroreglas de Van Dijk (1980) no difieren de las de Brown, Campione y Day (1981) que implican la supresión de información no relevante, la sustitución, selección y creación de conceptos y frases-tema. Establece cuatro reglas para resumir un texto: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar.

A medida que el lector empieza a recibir la información y va encontrando cuestiones irrelevantes o repetitivas, las ignora (*supresión*); cuando reconoce que hay una proposición o concepto que engloba diferentes informaciones, realiza esta acción mediante la *generalización*; pero cuando lo anterior no ocurre, el lector construye la proposición que resume las diversas informaciones, de *construcción*. Es importante la adecuada selección del texto que se le ofrece al alumno, porque le será imposible construir el significado del texto si éste no es coherente o no se relaciona con sus conocimientos previos, intereses, expectativas y propósitos.

Un texto de divulgación científica, puede tener tantas ideas principales, como las que el autor considere necesarias para exponer su tema. Así este tipo de texto se reduce a unas cuantas ideas principales para lograr el objetivo, en este caso no se cumple el significado global del texto, sólo la finalidad de saber de qué se trata.

Pero cuando se lee un texto, generalmente se lee todo, y durante la lectura se van encontrando las ideas principales y se va relacionando entre sí.

Resumir no es reducir un texto, es encontrar sus partes medulares que equivale a comprender a partir de predicciones y de su verificación, que implican la deducción de lo fundamental del texto en relación con los objetivos por los que se lee convirtiéndolo en crítica, precisa y eficaz.

Es decir, saber identificar las ideas principales, reconocer las relaciones que hay entre ellas, así como sintetizar la información, al encontrar palabras o frases que incluyen segmentos mayores. Por lo tanto quien sabe resumir es un buen lector.

Por el contrario un lector deficiente es aquel que almacena las ideas a manera de lista, que para elaborar el resumen de un texto elimina lo que considera repetido y que selecciona la idea que le parece más importante de una manera arbitraria y subjetiva. En ocasiones lo hace guiándose por la posición que la idea ocupa en el texto. Colomer y Camps (1996: 90-91) presentan una forma de cómo el docente puede identificar a los alumnos que leen y comprenden.

Lectores que entienden el texto	Lectores con déficit de comprensión
Resumen el texto de forma jerarquizada (destacan las ideas más importantes y distinguen las relaciones existentes entre las informaciones del texto). Sintetizan la información (saben utilizar palabras o construir frases que la engloben y hacen abstracciones a partir de conceptos más detallados y concretos del texto). Seleccionan la información según su importancia en el texto y entienden cómo la ha valorado el emisor (relevancia textual según Van Dijk), aunque a ellos mismos les pueda interesar una selección distinta.	Acumulan la información en forma de lista.  Suprimen lo que les parece redundante. Copian el resto sin una guía determinada.  Seleccionan, influidos por la colocación de la información en el texto (con predominio de frases iniciales o según su interés subjetivo (relevancia contextual según Van Dijk).

Leer no es decodificar, esto no significa comprender, sin embargo para comprender es necesario saber decodificar. Cooper (1990) señala que la comprensión se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias, y así elabora el significado. Smith (1990: 104) lo llama teoría por que los científicos construyen la teoría para comprender y otorgarle sentido al mundo “sólo pueda darle sentido al mundo en la medida de lo que yo sé” Afirma que después de la identificación de las palabras,

intervienen varias habilidades, como construir proposiciones, ordenar ideas, relacionarlas y comprender el significado global del texto. Este conjunto de operaciones Van Dijk y Kintsch llaman representación textual o base del texto.

Los estudios centran su atención en las estrategias que utilizamos al leer: a) el empleo de los conocimientos previos que posee el lector relacionados con el texto de que se trata, b) la comprensión del propósito u objetivo de la lectura; c) la realización de inferencias, hipótesis, predicciones, interpretaciones y comprobaciones en el transcurso de la lectura; d) la capacidad al finalizar la lectura, de recordarla, resumirla e integrarla a los propios esquemas de conocimiento.

La enseñanza debe cambiar, hay que dejar a un lado la ejercitación mecánica y la memorización; las series de preguntas sobre el texto que no aportan nada a su comprensión; las indicaciones sobre localización de la idea principal, sin la explicación de cómo hacerlo, y muchas cosas más. Todo ello para lograr la comprensión del texto, la reflexión sobre lo leído, así como su relación con otros aspectos, tanto académicos como personales del alumno.

#### 4. Propuesta didáctica

En este apartado, se presenta la propuesta con el objetivo de que los alumnos no solo aprendan a leer, sino también a comprender el escrito. Para ello, es importante presentar una secuencia didáctica, en la que se incluya la lectura de un texto seleccionado para propiciar la comprensión, la interpretación y, posteriormente, la escritura para obtener un producto final a través de un proceso completo. Carlos Lomas comenta que “es bastante obvio que leer, comprender y escribir son acciones lingüísticas cognitivas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito de lo escolar y de lo académico al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida personal y social” (1999<sup>a</sup>: 319,320).

En esta parte del trabajo, se plantea la lectura en el contexto escolar, donde se comenta y analiza un texto para llegar a la interpretación del mismo.

En los planes y programas no hay una metodología que, de manera precisa, guíe al alumno para llevar a cabo el análisis que permita la comprensión del texto. En diversas ocasiones se olvidan actividades didácticas de los elementos estructurales, al seguir una metodología para la comprensión del cuento y de cómo la interpretación literaria se correlaciona con el análisis del texto. Para ello se presenta un proceso práctico, para que el alumno, genere ideas, las relacione y las compare con otras ideas. Que su experiencia sea una herramienta con la que analiza, deduce, infiera y comprenda cualquier tipo de texto.

A partir de la problemática expuesta, se presentan algunas estrategias didácticas para iniciar un enfoque metodológico para la comprensión de textos académicos, con las cuales, se sugiere su construcción a través de un proceso completo.

El programa de la DGB, sugiere en la asignatura de Literatura, la lectura como la unidad comunicativa por excelencia, con actividades, que logran una construcción individual y colectiva de nuevos sentidos textuales, como producto de su comprensión lectora; asimismo, pretende que el alumno amplíe sus destrezas y habilidades de la lengua, adquiridas en los cursos precedentes. Que Redacte reseñas críticas y propuestas de cuento, a través de la lectura placentera y analítica de modelos universales

**Programa:** Literatura I en 3er semestre acorde al programa de la Dirección General de Bachillerato (DGB)

**Unidad 2:** El cuento

**Contenido:** Redacción de reseñas críticas y propuestas de cuento.

**Objetivo:** Apreciar el cuento como género narrativo breve, intenso y de valor artístico y social, a través de la lectura placentera y analítica de modelos universales que le permitan ampliar su visión del mundo que le rodea, en ambientes de libertad y armonía.

**Aprendizajes:**

- Describir diversos cuentos leídos mediante el análisis de su estructura y sus secuencias básicas en un ambiente de trabajo cordial.
- Proponer un cuento justificando su nivel retórico, niveles de contenido y corriente literaria a la que pertenece y relacionando sus elementos con los contextos de producción y de recepción del lector que lo ubiquen como obra artística y social y le genere una opinión personal.
- Redactar un cuento a partir de la combinación del esquema de construcción formal como producto final.

**Actividades (profesor):**

- Revisar en lluvia de ideas las primeras impresiones de la lectura individual.
- Modelar el análisis del cuento incluyendo los elementos estructurales, el nivel retórico y los niveles de contenido.
- Solicitar la consulta documental y bibliográfica acerca de los contextos de producción
- Coordinar la revisión de los resultados de la consulta

- Desarrollar una evaluación diagnóstica mediante un cuestionario o interrogatorio directo.
- Instruir sobre la elaboración de un cuento proporcionando instructivo de elaboración.
- Sugerir la creación de una antología de cuentos propios acompañados de un breve comentario crítico de cada equipo de trabajo.
- Conducir la co-evaluación entre equipos de los resultados obtenidos al término de cada una de las actividades realizadas.
- Acordar el portafolio de evidencias que deberá presentar cada estudiante para su evaluación formativa.

### **Actividades (alumno):**

- Participar en la lluvia de ideas aportando ideas preconcebidas, experiencias y conocimientos previos acerca del cuento, de preferencia concebida en situaciones agradables.
- Estructurar una representación gráfica (mapa mental, esquema, cuadro...) con los elementos estructurales del cuento, así como del nivel retórico y los niveles de contenido del cuento.
- Elaborar un comentario crítico para cada uno de ellos en los que se refleje una opinión personal respecto a cada elemento literario implícito en el cuento.
- Exponer los resultados de la consulta en equipo y mediante un esquema de análisis
- Responder en forma oral o escrita las preguntas con ideas preconcebidas o conocimientos previos respecto a los diferentes niveles y corrientes literarias.
- Elaborar en equipo una ficha de trabajo por cada tipo de nivel y corriente consultada e integrar una síntesis para participar en una discusión dirigida con el resumen de un cuento seleccionado.
- Participar en la discusión asociando el concepto consultado con los elementos del cuento, para razonar de manera lógica y deductiva.
- Desarrollar un cuento a partir de la combinación del esquema de construcción

Formal.

Integrar antología de cuentos y elaborar comentario crítico para cada uno de ellos  
- Participar en la evaluación formativa de productos y desempeños

### **Evaluación:**

La evaluación formativa a través de una rúbrica en la que se estima al alumno que requiere precisar conceptos y aclarar procedimientos para consolidar su aprendizaje significativo: la participación en una lluvia de ideas; un mapa conceptual, esquema o cuadro sinóptico; fichas de trabajo; un resumen; y cuatro ejercicios. Y sumativa, que se aplica al final de cada unidad y al término del curso. Sus resultados se utilizan para efectos de asignar una calificación, acreditar conocimientos y promover al estudiante a otro nivel del proceso educativo

### **Sugerencias**

De acuerdo con el criterio del maestro, el nivel de los alumnos y el texto de que se trate, se puede ir introduciendo la reflexión sobre algunos recursos retóricos.

En estas primeras aproximaciones conviene acercarse a la estructura del texto sin plantear grandes complicaciones ni terminologías.

Al iniciar el análisis, el maestro junto con sus alumnos van a dividir el texto en párrafos, subrayan lo esencial de cada uno; De esta forma se trabajan todos los párrafos. Valiéndose de la secuencia anterior, los alumnos escriben una secuencia del contenido a partir de lo esencial de cada párrafo. Los alumnos observan que la estructura está formada de una introducción en la que se relata el problema, un clímax, o punto culminante del cuento, el de mayor tensión, y un desenlace o resolución de la situación presentada.

La guía del maestro es indispensable. Los alumnos deben identificar estas tres partes a través de la reflexión y el comentario. En este nivel como ya se dijo, no es importante que aprendan terminología, mucho menos que escriban y repitan definiciones o las estudien; lo que realmente es útil es de que conozcan que existe una estructura. Al final de cada actividad se evalúa el trabajo de los alumnos como evidencias continuas.



#### **4.1. Enfoque metodológico para la comprensión del cuento**

##### **1. Definición de cuento como género literario**

Los griegos fueron los primeros en dividir en forma tripartita las obras: épica, lírica y dramática. Aristóteles, en su Poética, inició un estudio sistemático de los géneros. Con el tiempo ese sistema se completó, pero lo que había sido una descripción empírica después pretendió ser una ciencia normativa.

Los géneros son esquemas mentales conceptos de validez histórica, que bien usados educan el sentido del orden y de la tradición y por tanto pueden guiar al crítico y aun al escritor. Al crítico porque éste interesado en describir la estructura de un género se fabrica una terminología, que luego le sirve para analizar una obra individual. Al escritor porque éste acepte o no, lo que recibe de un género, se hace consciente del culto social a ciertas formas. El género no solo mira hacia atrás sino también hacia adelante, hacia obras futuras y el escritor tiene que decidirse por la forma que ha de dar a lo que escribe. Forma que repetirá rasgos semejantes a las obras tradicionales o al revés ofrecerá rasgos diferentes. Los géneros a veces los incitan, a veces los repelen; y el escritor continúa sintiéndose libre, porque en la historia de la literatura la proliferación de géneros imprevistos, de sus sorprendentes combinaciones equivale a una lección de libertad. Una obra importante no pertenece a un género: más bien pertenece a dos, al género cuyas normas acaba de trasgredir y al género que está fundando con nuevas normas. El cuentista que es el individuo dentro del inmenso género se distingue por sus rasgos individuales. No se limita ese cuentista a continuar con su cuento, sino con otros cuentos parecidos. Tampoco se limita a combinar características de obras del pasado. Escribe lo que quiere. Es libre. Sin embargo por libre que sea tiene que desgajar su cuento al universo de la literatura. Porque su cuento esta hecho de convenciones artísticas, de esa forma es fácil incluirlo con otros en el "género cuento". Dicho género existe dentro de un parámetro de un crítico, no dentro del cuento mismo, es en sí mismo un concepto histórico y teórico

Los géneros son clases que tienen bajo sí otros géneros o especies, y las especies son clases que bajo sí tienen subespecies o individuos. Géneros, subgéneros, especies y subespecies, pueden como los círculos ser tangenciales

entre sí por fuera y por dentro y también pueden interseccionarse haciendo coincidir ciertas áreas. Suelen ser clasificadas y reclasificadas según el contenido, la técnica, la psicología, la lógica, los ideales, los arquetipos universales y los núcleos ónticos.

El género que se va a estudiar en este trabajo es el cuento. Pero no siempre se le ha llamado así, la historia semántica de la palabra ha tenido diversas connotaciones.

Se sugiere una breve introducción del tema a modo de diálogo con la finalidad de que los alumnos no sólo lean, sino que comprendan la lectura, como un proceso a través del cual el lector construye el significado mientras interactúa con el texto. Cooper señala, que la definición de comprensión que se ofrece “se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de ese proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas” (1990:21).

La palabra cuento viene del verbo contar, en el sentido de enumerar hechos, acontecimientos. Un cuento es pues, una narración breve, condensada, de hechos ficticios. Hay dos tipos de cuentos: populares y literarios. El cuento popular es anónimo, su origen se remonta a épocas y pueblos primitivos y se ha ido transmitiendo de boca en boca hasta que, en los últimos siglos, los escritores lo recogieron por escrito.

El cuento literario es mucho más reciente: tiene su origen en el siglo XIX, es obra de autores cultos, como el norteamericano Edgar Allan Poe, el ruso Antón Chéjov, y se ha transmitido por medio de la escritura.

Cuatro rasgos esenciales caracterizan a los cuentos populares: su antigüedad, su pertenencia a la colectividad, su universalidad y su lenguaje sencillo y directo.

No se sabe cuándo ni dónde surgió el primer cuento, pues todos los pueblos han sentido siempre la necesidad de transmitir a sus descendientes sus hallazgos y experiencias: no hay ni ha habido nunca, un pueblo sin relatos. El cuento es una narración de lo que ha ocurrido, de lo que ha soñado, del temor de la ignorancia. Intenta explicar el mundo, encontrar sentido a la existencia, transmitir una

enseñanza, alguna expresión íntima o, sencilla, entretener a los oyentes para aliviar sus preocupaciones.

El narrador es, a la vez, coautor, puesto que se ajusta en cada caso a su público, añadiendo, quitando o cambiando lo que le parece, aunque respetando siempre el núcleo esencial. El lenguaje suele ser sencillo, los personajes acostumbran hablar en estilo directo, con frases cortas, lo que da viveza a la narración, y el narrador va enhebrando su discurso mediante la conjunción y, que es, sin duda, la palabra más frecuente en estos relatos.

El cuento como género literario y, debido a cercanía con otras formas narrativas como: la fábula, la leyenda, el apólogo, el simple relato y también la novela corta, suele confundírsele.

El cuento es una ficción narrativa, que puede estar escrito no sólo en prosa sino también en verso, como los cuentos de “Canterbury” de Chaucer (1340-1400).

El cuento a través del lenguaje del habla popular, muestra una fuerza cohesiva de los elementos que lo constituyen y que producen un efecto íntimo, confidencial como en “La cuesta de las comadres” de Juan Rulfo. O bien, presentan hechos verídicos como “Los Mensú” de Horacio Quiroga.

La brevedad es una constante en el cuento, aunque hay cuentos tan largos que parecen novelas como “La increíble y triste historia de la Cándida Eréndida y su abuela desalmada” de Gabriel García Márquez, mientras que “El Dinosaurio” de Augusto Monterroso, “Sola y su alma” de Thomas Bailey Aldrich, o El emigrante de Luis Felipe G. Lomelí, son cuentos breves y aun así cumplen las características estructurales del género.

### ***Actividad 1***

#### ***Lluvia de ideas.***

Después de dar una breve introducción del cuento el maestro actúa alentando a los alumnos a formular preguntas e inquietudes, respecto al tema, a participar; e interactuar. Esta actividad “plantea a los alumnos la posibilidad de reflexionar en torno a la totalidad de la información de que disponen respecto a un tema determinado” (Cooper 1990:115).

Después de dicha conversación con y entre los alumnos en torno al tema se procede a la selección del cuento, que en este caso es “**A la deriva**” de Horacio Quiroga.

#### **4.1.1. Elementos estructurales del cuento**

Estudiosos del tema como Cortázar (2011) y Anderson Imbert (1996) explican una serie de elementos estructurales que en este espacio se enlistan

a) El cuento posee un esquema cerrado.

No permite la flexibilidad que tiene la novela. El cuento sólo relata cómo sucedieron los hechos en una medida que el desenlace lo exija. El final es muy importante.

El narrador no describe minuciosamente los objetos, los paisajes o a las personas, ni se detiene en mostrar detalles psicológicos de los personajes. En el cuento aparecen pocos personajes, uno basta. Tampoco utiliza diálogos innecesarios. Todo está al servicio de un objetivo preconcebido.

b) Existe una unidad de impulso, que es la que determina la longitud del cuento, misma que mantiene el movimiento de la narración en tensión, y que obliga al lector a leer, sin detenerse, hasta el final. “El tiempo y el espacio tienen que estar sometidos a una alta tensión”.

c) La economía en el lenguaje caracteriza al cuento. El lenguaje es conciso, intenso e interesante. Cada palabra o frase es significativa y sugerente, busca aglutinar los significados literales, complementarios e inferidos; para ello se vale también del símbolo y las imágenes, cumpliendo así con otra constante: la brevedad.

d) Los elementos corresponden a su estructura. Este género no admite lo superfluo: cuando se conoce a un personaje con rasgos psicológicos complejos es porque el cuentista con pocos elementos, simples, pero determinantes logra caracterizarlo; así cuando se presentan diálogos o descripciones, éstas cumplen con la función de crear una atmósfera, como un elemento imprescindible que sirve para atrapar al lector de principio a fin. Cada frase se propone lograr un efecto determinado y todas ellas

obedecen a un designio preciso y totalizador. En consecuencia, no es sólo la capacidad del cuentista para percibir un tema sino la de conjuntarlo con su forma, con la que alcanza la expresión vital de lo escrito.

El cuento da una imagen más amplía que su simple contenido. Su campo es perfectamente apto para hacer frente a cualquier tema, y pensando en el camino de la imaginación pura, se abre con toda libertad para la ficción.

Su intensidad y su función alusiva le permiten proyectar significaciones más amplias; el cuento es un núcleo que se sale de sí mismo... “Su campo es perfectamente apto para hacer frente a cualquier tema, y pensando en el camino de la imaginación pura, se abre con toda libertad para la ficción total de los cuentos que llamamos fantásticos” (Cortázar: 2013, 28).

Por último, como el propio Andersen Imbert comenta en el prólogo:

El cuento es un objeto lingüístico cerrado, referido a una acción periférica. La trama organiza los incidentes y los episodios de manera que satisfagan estéticamente la expectativa del lector. Evita digresiones, cabos sueltos y vaguedades, pero un detalle puede iluminar todo lo ocurrido y lo que ocurrirá. La trama es dinámica porque tiene un propósito. Un problema nos hace esperar la solución: una pregunta, la respuesta: una tensión, la distensión: un misterio, la revelación: un conflicto, el reposo: un nudo, el desenlace que nos satisface o nos sorprende. La trama es indispensable.

El cuentista es un poeta, en el sentido que es un creador, no tiene más remedio que expresar una experiencia concreta con palabras que son abstractas. (1996).

El subrayado es una observación personal. Con la información que se le provee al alumno, y sus “conocimientos previos”, se crea “una teoría de cómo es el mundo, y ella configura la base de todas nuestras percepciones y nuestra comprensión del mundo; es la raíz de todo aprendizaje, la fuente de nuestra esperanza y temores, de nuestras motivaciones y expectativas, de nuestros razonamientos y nuestra creatividad” (F. Smith 1990:101,102).

## **Actividad 2**

### **Representación gráfica**

Los alumnos elaboran en su libreta un esquema, mapa conceptual o cuadro sinóptico, alguno que se les facilite o bien lo que el maestro sugiera como una forma de representar los elementos estructurales del cuento para ayudar en la comprensión de los conocimientos nuevos.

Cada uno de los alumnos interpreta un hecho cualquiera a partir de su propia teoría. Y el aprendizaje, consiste en la modificación y reconstrucción de esa teoría que de acuerdo a Cortázar lo que se debe valorar en un cuento es su capacidad de vida y crecimiento, la “idea viva” del cuento. Esta idea de vida en movimiento es lo que Cortázar considera como lo más difícil de aprehender, tanto para el autor al momento de crear como al lector al momento de comprender de acuerdo a sus conocimientos previos. Así el alumno por su parte tendrá la suficiente sensibilidad para intuir y captar ese momento de vida comprimida, hasta el punto final del cuento, donde quedan sus imágenes, que sólo se da en los grandes cuentos.

#### **4.1.2. Didáctica del cuento**

Se parte de la didáctica al analizar el cuento “**A la deriva**” de Horacio Quiroga. Entre las habilidades, que se van a trabajar, se puede citar la interpretación, cuestión que resulta esencial para acercarse a un texto literario. A esta interpretación contribuyen los conocimientos y experiencias propios de cada alumno, mientras realiza la actividad, el maestro observa, la enseñanza de actitudes frente a la lectura, tales como la sensibilidad y la capacidad de reflexión. El alumno inexperto debe aprender, que el texto narrativo tiene dos estructuras, una superficial, compuesta de palabras, frases, oraciones y otros signos gráficos como cursivas, negritas, dobles espacios. Y otra, profunda, que subyace a las palabras, por la cual el autor transmite su intención, lo que verdaderamente quiere decir. “Lo que tradicionalmente se conoce como anécdota y tema” (Van Dijk, 1980:9.14).

Como consecuencia, durante la lectura, el alumno buscará pistas, guiños y señales del autor que lo puedan conducir a la interpretación de la estructura profunda.

Después de la lectura, a través del comentario colectivo, de la discusión y de la participación, los alumnos podrán ver con claridad la diferencia entre las dos estructuras del texto y el significado como proceso de lectura.

Se confirma la importancia de la comprensión de la lectura como una habilidad, preponderante en el desarrollo del alumno dentro del aula, por lo que es esencial contar con el esfuerzo y la participación activa del profesor.

### **Sugerencias preliminares**

Si el maestro elige otro cuento debe considerar un cuento sencillo y claro, que no ofrezca dificultades de estructura, la narración debe seguir un orden cronológico progresivo, con diálogos claros que permitan captar lo que sucede y conocer sus caracteres; además del conflicto en un final, inesperado o no, lógico y posible.

El objetivo particular es iniciar al alumno como un buen lector de cuentos; y el objetivo final ambiciona, que el alumno comprenda cualquier tipo de cuento que se le presente, sin embargo no hay que dar ideas falsas acerca de que en el cuento todo aparece claro y explicado y que siempre es igual, incluso que sólo está constituido por exposición, nudo y desenlace.

Para la comprensión del cuento se sugiere ir directamente al texto, el alumno se enseña a través de la práctica y así encontrará su método para entender lo que el texto dice. Únicamente se le proporcionará las herramientas suficientes para que, por sí mismo lea, capte, analice y logre la comprensión del texto completo.

No es recomendable la información previa sobre el texto (explicaciones sobre la fecha de composición, relación con el resto de la producción del autor, biografía o cuadro histórico-social etc.).

Todo deberá salir del texto mismo. Del análisis del cuento se tomará los puntos de referencia necesarios, significados complementarios, para captar lo elemental, pero, objetivamente. Es indudable que los significados complementarios remitan a significados inferidos y que éstos, de alguna manera centran objetivamente en la

problemática de la historia. El exigir o dar una información previa en estos momentos es infructuoso: confunde, abruma y aburre porque todavía no se ha suscitado el debido interés, y el alumno carece de la capacidad de abstracción suficiente para relacionar al autor con su obra y a éste con el ámbito histórico-social correspondiente. Insistir en ello sólo por cumplir con el método tradicional es desperdiciar tiempo y esfuerzo.

#### **4.1.3. Método para la comprensión del cuento**

##### a) Lectura dirigida de comprensión

Se sugiere que el maestro lea en voz alta los primeros párrafos del texto, mientras el alumno lo sigue en silencio; al mismo tiempo le dará la ayuda léxica indispensable enseñándolo a valerse del contexto y del diccionario. Se le hará ver las palabras (internas y externas) cuestionando por qué está allí determinada palabra, la carga de significación que se le ha conferido en ese contexto, y la deliberada intención del creador literario de enfatizarla.

La comprensión es un anticipo del análisis. Para entender un texto se deben buscar los propósitos del autor en las opiniones que emite a través del sentido y de los sentimientos. Estas opiniones -del escritor- es preciso descubrirlas entre líneas o entreverlas en el tono y en el vocabulario que el autor emplea porque, en general, esas ideas no se comunican directamente, están de manera tácita. Detectar las opiniones del autor es conocer el sentido del texto, la visión particular del autor, y la significación que le da al tema.

En las palabras que el autor emplea revela sutilmente su propósito; carga o descarga intencionalmente el significado las palabras.

Por consiguiente, la comprensión se adquiere leyendo, de lo externo a lo interno; de lo que tenemos a la vista, hacia lo que no vemos, pero se intuye; de ahí se parte de la forma hacia el contenido.

Castagnino afirma “Sentido y sentimiento engloban a los contenidos de la obra; tono y vocabulario son las manifestaciones externas, la forma que adquirió la creación literaria” (1987:35).



Cuando el maestro selecciona una lectura para que el alumno pueda comprenderla, vigila si se le presentan dificultades gramaticales o temáticas; considera sus gustos y preferencias, su edad e intereses, textos que por lo general no presenten dificultades léxicas ni sintácticas.

b) El sentido del texto

Para encontrar el sentido de la obra literaria, el alumno al leer completamente y con cuidado el texto se pregunta: ¿Qué plantea?

Mientras lee, en este caso, el cuento como una totalidad indivisible busca la respuesta tratando de conseguir indicios seguros, los cuales irá verificando durante la lectura.

En su expresividad individual (estilo), es decir en las palabras con que el autor se expresa, transmite sus sentimientos de: emoción, alegría, dolor, etcétera; mostrando con ello hacia donde se inclina al lector, en otras palabras, le da su sentido a la obra.

Por diferentes caminos se llega al mismo resultado, pero si los alumnos son intuitivos y observadores pueden ver claramente los indicadores que marcan el ritmo del texto, o sea, las constantes que al repetirse nos hacen comprender y sentir con facilidad toda la obra.

Cuando el alumno es buen detective desecha las pistas falsas y amplía el camino que le señala el autor hasta descubrirle todo su mundo espiritual y con ello, el sentido del texto. Dice Cassany, Luna y Sanz que si “El texto apenas presenta dificultades verbales, se puede pedir a los alumnos que alcancen niveles muy elevados de comprensión: que rastreen el texto minuciosamente, que se fijen en detalles, que busquen pistas, etcétera.” (1994:245).

c) Retención de lo comprendido

El alumno narra lo esencial del argumento, sin omitir ningún hecho relevante del texto. Fundamentalmente con ejemplos, propios del mismo cuento.

La psicología cognitiva, confirma que hay un conjunto de operaciones para la comprensión, no sólo al leer sino también al narrar: la identificación de las palabras, la intervención de varias habilidades, como construir proposiciones,

ordenar ideas, relacionarlas entre ellas para comprender el significado global del texto, lo que Van Dijk y Kintsch llaman la *representación textual* o base del texto. Pero, además, existe otra dimensión en la comprensión: la representación situacional, como una estrategia más; esto significa, que “comprender un texto requiere penetrar en el significado del texto y, al mismo tiempo, construir un modelo de la situación tratada en él” (Clemente y Domínguez 1999: 40).

#### **4.1.3. Análisis del contenido de la obra literaria**

Al analizar se desmenuza, rastrea, observa y descubre cómo está un texto por dentro. Se desarticula la obra literaria en sus elementos constitutivos para conocerlos uno a uno, hasta llegar a sus orígenes y descubrir el secreto de los efectos intelectuales, psicológicos y estéticos.

Cabe aclarar que en el análisis nunca se pregunta por qué es así la obra literaria, eso es tarea de la interpretación, del comentario o de la explicación; tampoco se pregunta cuánto vale la obra, porque esto le corresponde a la crítica literaria. Por otra parte, aunque el analizador separe cada uno de los componentes, no debe perder de vista la totalidad de la obra. “Esta interacción entre los conocimientos, retóricos y de dominio, y las estrategias utilizadas en la práctica por los lectores podrían ser una pieza fundamental en la explicación de aquellos procesos más automáticos que operan en la comprensión”. (García 1999:107).

Lo que se conoce como conocimiento retórico, esto es, el conocimiento sobre la estructura de los textos facilita que se llegue a una interpretación del mismo. Este conocimiento se refiere además de distintas señales que el autor envía en su texto (título, subtítulos, letra negrita o cursiva, doble espacio, esquemas, cuadros...); un lector eficiente activa su conocimiento retórico ante las señales enviadas por el texto.

Leer un texto comprendiéndolo permite ampliar, modificar o crear un nuevo esquema; y esto es, en palabras de Ausubel, *aprendizaje significativo*.

#### **4.2. La interpretación literaria y su correlación con el análisis**

La interpretación es la reintegración de las partes en el todo, es la síntesis de los elementos analizados más la fundamentación de que por que son así. Esta

característica de la interpretación es la que la obliga a correlacionarse con el análisis. “para entender el significado del texto el lector tiene que elaborar una interpretación global del mismo a lo largo de la lectura” (Colomer, 1996:52).

Esta interpretación global es la que puede llamarse un resumen del texto; esto es, el tema y las ideas principales. Van Dijk la llama macroestructura mental del texto, concepto que incluye tanto la descripción abstracta del contenido del texto, como el resumen mental realizado por el lector.

De nada serviría que el analizador desintegrara la obra en sus partes si después de examinarlas para precisar su función dentro del texto, las dejara separadas sin interpretarlas ni valorarlas en un todo. Por lo tanto, el resultado del análisis se da conjuntamente con la interpretación. Análisis e interpretación son independientes y complementarios.

El proceso de análisis incluso el de interpretación debe tener un método de trabajo como cualquier ciencia, dejando a un lado la subjetividad, aunque hay que reconocer que no puede evitarse el aspecto personal que influye dependiendo de la sensibilidad, la edad, la ideología, la condición social y la posición de crítico que se establece de acuerdo a los conocimientos previos del alumno. Incluso cuando interpreta un texto se puede extraviar ya que depende de las inferencias e hipótesis en el transcurso de la lectura y que se puede interpretar mal, para este caso el maestro es su guía. A medida que el alumno empieza a recibir la información del texto y va encontrando cuestiones irrelevantes o repetitivas, las ignora, *macrorregla de supresión*; cuando reconoce que hay una proposición o concepto que engloba diferentes informaciones, realiza esta acción mediante la *macrorregla de generalización*; pero cuando lo anterior no ocurre, el lector construye la proposición que resume las diversas informaciones, *macrorregla de construcción* (Van Dijk, 1980, Conferencia 2).

En el caso de que el alumno no logre identificar las informaciones que no se pueden integrar, le será imposible dar sentido al texto. El maestro decide por una adecuada selección de lo que se le ofrece al alumno para su lectura. Entre otras cosas, porque le será imposible construir el significado global del texto si éste no

es coherente o no se relaciona con sus conocimientos previos, intereses, expectativas y propósitos.

#### 4.2. Proceso práctico para la comprensión de la lectura

El método se aplica al cuento “**A la deriva**” por ser este un relato sencillo que se desarrolla a través de un orden cronológico y progresivo.

##### La comprensión del texto

El alumno junto con el maestro practica cada uno de los pasos que se sugieren. La comprensión de un cuento requiere de una cuidadosa y atenta lectura, del buen uso del diccionario, de la aprehensión del sentido del texto y de la retención suficiente de datos para poder juzgar escenas y reacciones de los personajes.

El seguimiento didáctico inicia después de la lectura del maestro con:

##### a) **Lectura en silencio del texto completo por parte del alumno.**

¿Se entienden todas las palabras?

El buen lector, simultáneamente: lee, cuestiona y logra respuestas del mismo texto. Si obtiene dudas, las señala para despejarlas después. Es conveniente que numere los párrafos del cuento y los tenga a la vista para su cotejo.

“A la deriva” de Horacio Quiroga	
Párrafo	Cuento
1	El hombre pisó algo blancuzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie. Saltó adelante, y al volverse con un juramento vio una yaracacusú que, arrollada sobre sí misma, esperaba otro ataque.
2	El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente, y sacó el machete de la cintura. La víbora vio la amenaza, y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.
3	El hombre se bajó hasta la mordedura, quitó las gotitas de sangre, y durante un instante contempló. Un dolor agudo nacía de los dos puntitos violetas, y comenzaba a invadir todo el pie. Apresuradamente se ligó el tobillo con su pañuelo y siguió por la picada hacia su rancho.

4	<p>El dolor en el pie aumentaba, con sensación de tirante abultamiento, y de pronto el hombre sintió dos o tres fulgurantes puntadas que, como relámpagos, habían irradiado desde la herida hasta la mitad de la pantorrilla. Movía la pierna con dificultad; una metálica sequedad de garganta, seguida de sed quemante, le arrancó un nuevo juramento.</p>
5	<p>Llegó por fin al rancho y se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche. Los dos puntitos violeta desaparecían ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa. Quiso llamar a su mujer, y la voz se quebró en un ronco arrastre de garganta reseca. La sed lo devoraba.</p> <p>-¡Dorotea! -alcanzó a lanzar en un estertor-. ¡Dame caña!</p>
6	<p>Su mujer corrió con un vaso lleno, que el hombre sorbió en tres tragos. Pero no había sentido gusto alguno.</p> <p>-¡Te pedí caña, no agua! -rugió de nuevo-. ¡Dame caña!</p> <p>-¡Pero es caña, Paulino! -protestó la mujer, espantada.</p> <p>-¡No, me diste agua! ¡Quiero caña, te digo!</p>
7	<p>La mujer corrió otra vez, volviendo con la damajuana. El hombre tragó uno tras otros dos vasos, pero no sintió nada en la garganta.</p> <p>-Bueno; esto se pone feo -murmuró entonces, mirando su pie lívido y ya con lustre gangrenoso. Sobre la honda ligadura del pañuelo, la carne desbordaba como una monstruosa morcilla.</p>
8	<p>Los dolores fulgurantes se sucedían en continuos relampagueos y llegaban ahora a la ingle. La atroz sequedad de garganta que el aliento parecía caldear más, aumentaba a la par. Cuando pretendió incorporarse, un fulminante vómito lo mantuvo medio minuto con la frente apoyada en la rueda de palo.</p>
9	<p>Pero el hombre no quería morir, y descendiendo hasta la costa subió a su canoa. Sentóse en la popa y comenzó a palear hasta el centro del Paraná. Allí la corriente del río, que en las inmediaciones del Iguazú corre seis millas, lo llevaría antes de cinco horas a Tacurú-Pucú.</p>

10	El hombre, con sombría energía, pudo efectivamente llegar hasta el medio del río; pero allí sus manos dormidas dejaron caer la pala en la canoa, y tras un nuevo vómito -de sangre esta vez- dirigió una mirada al sol que ya trasponía el monte.
11	La pierna entera, hasta medio muslo, era ya un bloque deforme y durísimo que reventaba la ropa. El hombre cortó la ligadura y abrió el pantalón con su cuchillo: el bajo vientre desbordó hinchado, con grandes manchas lívidas y terriblemente doloroso. El hombre pensó que no podría jamás llegar él solo a Tacurú-Pucú, y se decidió a pedir ayuda a su compadre Alves, aunque hacía mucho tiempo que estaban disgustados.
12	La corriente del río se precipitaba ahora hacia la costa brasileña, y el hombre pudo fácilmente atracar. Se arrastró por la picada en cuesta arriba, pero a los veinte metros, exhausto, quedó tendido de pecho. -¡Alves! -gritó con cuanta fuerza pudo; y prestó oído en vano. -¡Compadre Alves! ¡No me niegue este favor! -clamó de nuevo, alzando la cabeza del suelo.
13	En el silencio de la selva no se oyó un solo rumor. El hombre tuvo aún valor para llegar hasta su canoa, y la corriente, cogiéndola de nuevo, la llevó velozmente a la deriva.
14	El Paraná corre allí en el fondo de una inmensa hoya, cuyas paredes, altas de cien metros, encajonan fúnebremente el río. Desde las orillas bordeadas de negros bloques de basalto, asciende el bosque, negro también. Adelante, a los costados, detrás, la eterna muralla lúgubre, en cuyo fondo el río arremolinado se precipita en incesantes borbollones de agua fangosa. El paisaje es agresivo, y reina en él un silencio de muerte. Al atardecer, sin embargo, su belleza sombría y calma cobra una majestad única.
15	El sol había caído ya cuando el hombre, semitendido en el fondo de la canoa, tuvo un violento escalofrío. Y de pronto, con asombro, enderezó pesadamente la cabeza: se sentía mejor. La pierna le dolía apenas, la

	sed disminuía, y su pecho, libre ya, se abría en lenta inspiración.
16	El veneno comenzaba a irse, no había duda. Se hallaba casi bien, y aunque no tenía fuerzas para mover la mano, contaba con la caída del rocío para reponerse del todo. Calculó que antes de tres horas estaría en Tacurú-Pucú.
17	El bienestar avanzaba, y con él una somnolencia llena de recuerdos. No sentía ya nada ni en la pierna ni en el vientre. ¿Viviría aún su compadre Gaona en Tacurú-Pucú? Acaso viera también a su ex patrón mister Dougald, y al recibidor del obraje.
18	¿Llegaría pronto? El cielo, al poniente, se abría ahora en pantalla de oro, y el río se había coloreado también. Desde la costa paraguaya, ya entenebrecida, el monte dejaba caer sobre el río su frescura crepuscular, en penetrantes efluvios de azahar y miel silvestre. Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio hacia el Paraguay.
19	Allá abajo, sobre el río de oro, la canoa derivaba velozmente, girando a ratos sobre sí misma ante el borbollón de un remolino. El hombre que iba en ella se sentía cada vez mejor, y pensaba entretanto en el tiempo justo que había pasado sin ver a su ex patrón Dougald. ¿Tres años? Tal vez no, no tanto. ¿Dos años y nueve meses? Acaso. ¿Ocho meses y medio? Eso sí, seguramente.
20	De pronto sintió que estaba helado hasta el pecho. ¿Qué sería? Y la respiración...
21	Al recibidor de maderas de mister Dougald, Lorenzo Cubilla, lo había conocido en Puerto Esperanza un viernes santo... ¿Viernes? Sí, o jueves...
22	El hombre estiró lentamente los dedos de la mano. -Un jueves... Y cesó de respirar.

## **b) Uso del diccionario**

El vocabulario del cuento elegido es entendible, pero si existe alguna duda sobre una palabra, el diccionario la despeja, siempre y cuando se descubra la acepción que se ajusta al texto.

El alumno posiblemente se atoró en la palabra Yararacusú, por que suena extraña, así que hay que investigar en el diccionario escolar (2012), en el que, sólo se encuentra la palabra Yarará:

### **Yarará**

1. f. amer. Reptil escamoso ofidio muy venenoso, de color pardo, que puede llegar a medir hasta 1.5 m.

plural: yararás o yararaes.

Con este significado lo único que intuimos es que es probable parentesco de la Yararacusú con la familia de la Yarará, puesto que nos confirma la excesiva venenosidad de la víbora del cuento.

### **Trapiche.**

(Del mozár. \**trapíĉ*, y este del lat. *trapētum* o *trapētus*, molino de aceite).

1. m. Molino para extraer el jugo de algunos frutos de la tierra, como la aceituna o la caña de azúcar.

2. m. *Bol.* y *Chile.* Molino para pulverizar minerales.

Aquí las acepciones dan cuenta de que se trata de un molino donde, probablemente el hombre muele caña de azúcar; por otro lado, con base en el texto, inferimos que puede ser un ingenio

El texto dice: “se echó de brazos sobre la rueda de un trapiche”, seguramente el hombre se abrazó a la rueda del molino para sostenerse, (se entiende que es rueda grande).

**Estertor.** (Der. Del lat. *stertĕre*, roncar).

1. m. Respiración anhelosa, generalmente ronca o silbante, propia de la agonía y del coma.

2. m. *Med.* Ruido de burbuja que se produce en ciertas enfermedades del aparato respiratorio y se percibe por la auscultación.



¿Se ajusta y conviene la primera acepción que descubre el sentido que le imprime el escritor a esta palabra.

**Gangrenoso, sa.**

1. Adj. Afectado de gangrena. *Llaga gangrenosa*. La duda no se disipa por completo y recurrimos a la palabra gangrena.

**Gangrena.**

(Del lat. *gangraena*, y este del gr. γάγγραινα).

1. f. Muerte de los tejidos por falta de riego sanguíneo, generalmente a causa de una herida seguida de infección y putrefacción.
2. f. Enfermedad de los árboles que corroe los tejidos.

Es obvio que la primera significación es la que se ajusta al texto, y la que aclara el estado en que se encuentra el pie del hombre, cuando dice que lo ve “lívido y ya con lustre gangrenoso”.

Al emplear el significado, se comprende que el pie se ve putrefacto, muerto.

Cuando existen acepciones, no se debe olvidar que sólo interesa el significado que conviene al texto, es decir se contextualiza la significación al texto que se está analizando y que es el único que el alumno va a anotar en su cuaderno para que le sirva durante su comprensión de análisis e interpretación.

**Tacuru-Pucu**

Pertenece a Alto Paraná en Paraguay. Está clasificado como: Lugar poblado (Ciudad, pueblo, villa, barrio, etc.). La explicación se amplía cuando describe que pertenece al Río de la Plata, así se descubre que el cuento se desarrolla en algún lugar del gran estuario formado por los ríos Paraná y Paraguay. Esto puede ayudar a la interpretación.

**Obraje.**

1. m. Obra hecha a mano o con una máquina.
2. m. Oficina o lugar donde se labran paños y otras cosas para el uso común.
3. m. Prestación de trabajo que se imponía a los indios de América, y que las leyes procuraron extinguir.
4. m. *El Salvador*: Lugar donde se procesaba el añil.
5. m. *México*: Tienda o lugar donde se vende carne de cerdo.

Ahora se comprende por qué habla el hombre de un “ex patrón” y del “recibidor del obraje”, sabemos que está recordando el sitio y las personas que destacaban cuando trabajó como obrero en ese taller, en otra época.

Si los alumnos tienen alguna duda con otra palabra pueden seguir con el mismo procedimiento, para que todas sus dudas sean aclaradas.

### **c) Captación del sentido del texto**

La comprensión se logra cuando se ha captado el sentido del texto.

¿Mientras leen, se descubre el ritmo del cuento? ¿Se puede detectar el propósito del autor? ¿Cuál es la idea que se repite marcando el ritmo? ¿Cuáles son las palabras significativas que traslucen los sentimientos del autor? ¿Qué plantea el cuento?

Al mismo tiempo que se van despejando los significados literarios de las palabras, se procura profundizar y descubrir el sentido específico (significado inferido) que el escritor le ha impreso a determinadas palabras. Sin este paso no se comprende la obra en toda su magnitud.

Ejemplo: ¿Qué insinúa, a qué alude o cuál es su propósito, cuando dice: “Pisó algo blanduzco? ¿Qué se infiere con este hecho?

Respuestas:

1. Qué no vio lo que pisaba: solamente sintió lo que pisaba.
2. Que fue un hecho inesperado, accidental. (De ahí su juramento cuando ve a la víbora).
3. Que no lo pudo evitar; que está expuesto a esas contingencias en la selva.

En el vocabulario que el autor utiliza en este cuento, aparecen palabras o expresiones significativas que marcan el ritmo de la historia y muestran un propósito.

### **Actividad 3. Ejercicio A**

#### **Significado inferido**

El objetivo es que el alumno encuentre el sentido a las siguientes expresiones, sin olvidar que se deben integrar en la totalidad del cuento. El maestro decide si la entrega de la actividad es oral o escrita.

Párrafo Cuento

2 ... "dos gotitas de sangre"

3 ... "dos gotitas de sangre" ... "dos puntitos violeta"  
... "dos puntitos violetas".

5 ¿Por qué esta en diminutivo? ¿Significa algo el color? ¿Qué pretende el autor con esto?

"de pronto el hombre sintió dos o tres fulgurantes puntadas que, como relámpagos, habían irradiado desde la herida hasta la mitad de la pantorrilla".

4 ¿A qué se refiere el autor con esa expresión? ¿Que pretende al utilizar las palabras: "fulgurantes", "relámpagos"? ¿Qué diferencia existe entre este párrafo y el 8? (Leer y compararlos).

5 "estertor"

7 "gangrenoso"

"no quería morir"

9 ¿Para qué o con qué propósito hace aparecer estas palabras?

¿Qué relación existe entre ellas?

5 "Ahora, en una monstruosa hinchazón"

8 ... "y llegaban ahora hasta la ingle"

12 "La corriente del río se precipitaba ahora hacia la costa brasileña"

"El cielo, al Poniente, se abría ahora en pantalla de oro"...

17 ¿Qué significado tiene ese ahora, que el autor insiste en repetir periódicamente en su relato?

11 "no podría llegar él sólo a Tacurú-Pacú"

13 "En el silencio de la selva no se oyó un solo rumor"

- 14 “El paisaje es agresivo y reina en él un silencio de muerte”  
“Una pareja de guacamayos cruzó muy alto y en silencio hacia Paraguay”
- 18 ¿Qué se capta con esas expresiones? ¿Qué sensación te produce?  
¿Qué te hace sentir?
- 14 Este párrafo (leer el párrafo 14) es uno de los más reveladores. Si observan en los adjetivos que utiliza, se darán cuenta de que existe una idea unificadora muy fácil de captar; el autor muestra con claridad, hacia y hasta dónde quiere llegar. (En ese momento, También, la idea central que se intuía queda al descubierto, ya no se tendrá ninguna duda al respecto cuando se analice).

Una vez conocida la importancia que tiene el vocabulario y el sentido que le da el autor, por el orden secuencial o reiterativo con que hace aparecer los vocablos como expresiones significativas, hay que dejar que el alumno siga buscando otras palabras connotativas, y la satisfacción de descubrirlas.

Al captar el sentido del texto, se descubre la intención del autor. (Probablemente ya se ha encontrado el hilo que une a todos los párrafos y también, sin proponérselo, tal vez se haya llegado hasta el tema). Pero para poder manejar el cuento en sus detalles más importantes, es preciso escribir el argumento o asunto, reduciendo la narración a los hechos, sin omitir los detalles esenciales.

#### **d) Asunto o argumento del cuento “A la deriva”**

En la selva un hombre es mordido por una víbora venenosa. Los síntomas y el efecto del veneno van avanzando a cada instante: el hombre no quiere morir, pero carece de medios eficaces para contrarrestarlos, su único recurso es ir a la ciudad que está a cinco horas de allí. Cuando llega a su canoa, piensa que él solo nunca llegará hasta allá; desesperado pide ayuda a su compadre, pero nadie le responde, todo es silencio. Con gran dificultad regresa a su canoa, donde el río la retoma y la lleva a la deriva; el paisaje es oscuro y sombrío, el hombre va tirado en el fondo de la canoa; de pronto el hombre se siente aliviado y optimista, la

naturaleza se torna brillante y agradable tras la puesta de sol. Se arrecia la corriente girando a ratos, en remolinos; el hombre comienza a divagar recordando a personas de la ciudad y fechas que se revuelven. De repente, siente helado el pecho, la respiración se le va y muere.

Se trata de contar la historia reduciendo la narración a los detalles más importantes. El asunto es el resumen o extracto de lo que está narrado con mayor amplitud sin omitir lo esencial.

Al hablar de resumir un texto, sea en forma oral o escrita, se hace evidente el papel que juegan en esta operación las ideas principales del texto. Esto parece ser por todos sabido, sin embargo, pocos son los autores que explican con claridad cómo detectarlas, no obstante que “la interpretación progresiva del texto, es decir, la elaboración de su comprensión, implica determinar las ideas principales que contiene” (Solé, 1992:25).

Pero cuando se lee un texto, se van encontrando las ideas principales y se van relacionando entre sí. De esta forma, a la vez que se está formulando un resumen, también se va construyendo el significado global. Resumir no es reducir un texto. Resumir es encontrar sus partes medulares, y esto equivale a comprender.

#### ***Actividad 4.***

##### ***Resumen***

Los alumnos elaboran su propio resumen del cuento para comprender la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto. Son varias las estrategias que el lector emplea para lograr darle sentido a lo leído; en otras palabras: “para entender el significado del texto el lector tiene que elaborar una interpretación global del mismo a lo largo de la lectura” (Colomer 1996: 52).

##### **4.2.1. Construcción del significado**

Se comienza con el diálogo maestro-alumnos-alumnos, en el que se hacen preguntas, no como pregunta respuesta, sino como un diálogo abierto para llegar a una o varias respuestas en la que todos, o la mayoría, estén de acuerdo. Dice Smith que para “Comprender al mundo depende de nuestras predicciones, de la

misma manera que la comprensión del texto está subordinada a ellas. La predicción consiste en formular preguntas: la comprensión en responder esas preguntas (1990:108,109).

El maestro conduce las preguntas pensando en la lectura: ¿El título anticipa el contenido? ¿Insinúa la idea central? ¿Trata de resaltar a uno de los personajes, una situación o un hecho? Quiroga se propone intrigar, ganar simpatías o provocar sensacionalismo, etcétera. También se debe preguntar si no será una ocurrencia del autor para despistar al lector sobre sus verdaderos propósitos...

El maestro les recuerda a sus alumnos que el título no es el tema, ni el asunto. El análisis toma en cuenta el título de la obra porque puede proporcionar buenas pistas para localizar al personaje principal, al tema o a ambos. El autor sabe el poder de influencia que tiene el título sobre el lector, por lo tanto, no es una decisión que se deja al azar. El título y también el epígrafe hace sugerencias relacionadas con el contenido; corresponde al alumno asociarlas a través de una lectura inteligente, maliciosa y suspicaz.

#### **a) El título**

El título “A la deriva”, ¿Qué pretende?, ¿comprendemos cada una de las palabras que lo conforman? Quizás se necesite ver lo que dice el diccionario sobre la palabra deriva:

#### **Deriva.**

(De *derivar*).

1. f. Variación lenta y continua de una propiedad que puede ser medida respecto de un valor, dirección o punto preestablecido; p. ej., la desviación de un móvil respecto a su trayectoria teórica.
2. f. Evolución que se produce en una determinada dirección, especialmente si esta se considera negativa. *La deriva burocrática del régimen*.
3. f. *Mar*. Abatimiento o desvío de la nave respecto del rumbo establecido, por efecto del viento, del mar o de la corriente.

### **Continental.**

1. f. *Geol.* Desplazamiento lento y continuo de las masas continentales sobre un magma fluido en el curso de los tiempos geológicos.

### **Genética.**

1. f. *Biol.* Evolución del genoma de una población a lo largo de sucesivas generaciones.

### **A la**

1. loc. adv. Sin dirección o propósito fijo, a merced de las circunstancias.

2. loc. adv. *Mar.* Dicho de navegar o de flotar: A merced de la corriente o del viento.

¿Cuál o cuáles acepciones son las aplicables al texto? Se toma lo conveniente y lo comprendemos para aplicarlo también en la interpretación.

Regresamos al título, y se hace notoria la preposición a, que es muy significativa, con la que comienza el título. Esa a debe intrigar porque es obvio que algo va a la deriva. ¿Qué, quién, o quienes van a la deriva? Se necesita un sujeto a ese complemento y saber por qué se encuentra en esa situación; también hay que percatarse de la importancia, en el cuento, del personaje en conflicto.

Aquí ya se relaciona el título con el contenido, para dar respuestas al análisis que va a ayudar a descubrir al personaje central y el mensaje del texto.

### **b) El tema**

El tema no es el título, ni se le ha de confundir con el asunto, con la trama o con la idea central y las intenciones del autor, es decir, el tratamiento que le da al escritor a una determinada idea base. Por tal razón, así como el tema se puede deducir del sentido del texto o a través del asunto, también se puede desentrañarlo a partir de la idea central o del título.

Elegir el tema de una lectura debe ser una labor compartida entre maestro y alumnos, en particular si se trata de lectores inexpertos. El tema es la esencia del contenido. Investigarlo y definirlo es el principio del análisis literario.

### **La determinación del tema**

Localizar el tema y, sobre todo, determinarlo con precisión, no es tarea fácil. Demanda de una gran capacidad para sintetizar y seleccionar las palabras que lo definen con exactitud.

El maestro va a elaborar una serie de preguntas de “embudo” que conduzcan al grupo a lo esencial y en consecuencia a descubrir el tema colectivamente. Todo el grupo debe participar. El grupo de acuerdo a sus respuestas determina el nivel de análisis al que se puede acceder y se puede llegar.

Determinarlo es saber hacer la síntesis de la síntesis, porque si en asunto es una síntesis de la comprensión del texto completo, el tema es la síntesis del asunto.

Dice Lázaro Carreter (1994:31) que si se quitan todos los detalles al asunto y se define sólo la intención del autor, se obtiene el tema.

En este cuento Quiroga narra cómo la muerte avanza ante la importancia del hombre por detenerla. Este es el tema origen de todo el cuento. Para expresarlo, Quiroga inventó los elementos del asunto (la víbora venenosa, la soledad en la selva, el veneno que avanza y se extiende con rapidez, la canoa que es arrastrada por la corriente, etcétera.

Carreter explica con sencillez las características que deben poseer el tema y la manera de definirlo:

Estas ideas de la muerte, el peligro, el instinto de conservación, la soledad, ¿son constantes? Si tanto la muerte como la soledad y el instinto de conservación prevalece en todo el cuento, ¿Cuál de ellas es lo que predomina?, ¿A cuál da preferencia el autor? Se notan sus sentimientos e intenciones por la manera de cómo se expresa, cuál es la que repite constantemente, marcando un ritmo.

Por lógica, la idea que persiste hace el final con igual o mayor fuerza. El alumno se pregunta ¿Lucha por salvar su vida, con igual vigor hasta el último momento?

Después de este ejercicio analítico se adquieren fundamentos necesarios para responder con ejemplos significativos del texto por qué es esa y no otra, la idea principal.



### **Características del tema**

Dos rasgos importantes del tema: Claridad y brevedad.

Cuando se emplean muchas palabras para definir el tema es probable que no se haya acertado. De hecho el tema podrá expresarse con una palabra abstracta, rodeada de complementos. En el ejemplo anterior, ese núcleo fundamental es la muerte.

El tema no debe incluir elementos superfluos. Esto es importante ya que al definir el tema, hay que cuidar de no hacer entrar en el rasgo episódicos que pertenecen al asunto. Por ejemplo si el tema se describe de la siguiente forma “la muerte avanza ante la impotencia del hombre, su único recurso es ir a la ciudad que está a cinco horas de allí” Esto pertenece al argumento del cuento pero no al tema. Quiroga elige diversos recursos para mostrar que el hombre carece de medios para salvarse, por ejemplo señala el aislamiento en que vive, la impotencia del hombre para contrarrestar el avance del mal. Podría haber inventado otro rasgo argumental, por ejemplo que poseía una lancha y que pudo trasladarse rápido a la ciudad.

Así como relata que el tiempo para llegar a la ciudad era de cinco horas, para mostrar lo lejos que esta del lugar y que no hay ninguna forma de acortar el tiempo para ser atendido, factor que propicia el avance pertinaz de la muerte.

Cuando se define un tema se debe ser claro, breve y exacto sin sobrar, ni faltar elementos.

Esto quiere decir que todos los elementos que constituyen el argumento deben estar representados en el tema. Éste se fija disminuyendo al mínimo posible los elementos del asunto, y reduciéndolo a nociones o conceptos generales.

#### **4.2.2. La idea central**

La idea central es el problema, motivo central que aparece a lo largo del texto, conforme el autor plantea, desarrolla y resuelve el problema según su propósito.

Mientras el lector localiza el tema, se encuentra con varias ideas, (motivos o pensamientos) que no ha de desdeñar; pues mezclada entre ellas está la idea central. Además, una vez hecha la discriminación, las ideas restantes ocuparán un

lugar secundario (como núcleo de los llamados subtemas o temas colaterales), pero de gran importancia para la comprensión y definición del tema.

### Cómo localizar la idea central en el cuento

En algunos cuentos, las primeras líneas centran o indican cuál es la idea principal y, el rumbo que tomará el problema; y las últimas son decisivas para ratificar y rectificar nuestras deducciones y redondear la definición del tema.

En “A la deriva”, ¿Cuál es la idea central?

El maestro explica que en las primeras líneas de este cuento dicen que el hombre fue mordido por una víbora muy venenosa; el hombre se da cuenta del peligro que corre su vida, entonces se liga el tobillo para evitar que el veneno avance. Y en las últimas líneas se relata cómo el hombre semiinconsciente divaga, cuando de repente siente que la frialdad de la muerte le ha llegado hasta el pecho, luego deja de respirar y muere.

¿Cuál es la idea que aparece como problema y, cómo se resuelve al final?

Otra manera de localizarla es que busquemos en todo el texto las ideas que sobresalen para descubrir la palabra abstracta, núcleo del tema.

El maestro con sus alumnos analiza cada una y las comparan con las demás, para poder conseguir la idea central.

#### **Ideas importantes**

- 1 El hombre está en peligro de muerte
- 2 La selva es peligrosa
- 3 El hombre lucha por vivir
- 4 La soledad en la selva

#### **Ideas abstractas**

- La muerte
- El peligro
- El instinto de conservación
- La soledad

### **4.3. Otros factores relacionados con la comprensión de la lectura**

Analizar al personaje central y el papel que desempeña dentro de la narración es otro elemento para comprender el cuento y encontrar el tema.

El personaje principal o protagonista es el que realiza el tema, sin su participación no sería posible formar la trama o conjunto de acciones porque él es el centro de

todas las relaciones. Alrededor de él giran los demás personajes y todos los acontecimientos del relato. El personaje principal aparece a lo largo de toda la obra desde que ésta comienza hasta que finaliza; cuando no actúa, se hace referencia a él, o con relación a él. Algunas veces se le nombra o se evidencia desde el título.

Para determinarlo hay que comprobar su importancia en el desarrollo del tema, su constante aparición en el relato: detectar los acontecimientos que provoca, el tipo de relación que se establece entre él y los demás personajes y de qué manera y cómo le afecta la idea central y como protagonista del tema.

Una vez localizado el personaje central, se analiza sus características y su evolución a través de los puntos críticos. Si se observa al personaje principal por sus características, su evolución y su relación con los demás personajes se comprende con claridad el tema.

Las características esenciales de un personaje son las cualidades o defectos físicos y morales que definen su carácter y su ubicación social. Estas características idóneas funcionan como un motor que los impulsa (al personaje principal) a pensar y a actuar de una determinada manera en el desarrollo del tema.

En este cuento personaje principal es “el hombre”, ¿por qué? Sus características son: cañero, aislado, activo, práctico, valeroso, tenaz y optimista.

### ***Actividad 5. Ejercicio B***

#### ***Preguntas abiertas***

¿Por qué el autor lo dotó con esas características? ¿Para qué? Todas son importantes (Los alumnos deben fundamentarlo con ejemplos del texto).

Ejemplo: una característica del personaje principal es ser cañero. Porque trabaja en la selva, se encuentra a la víbora, usa machete, tiene un trapiche, su casa está en el rancho, vive aislado de la ciudad, y recuerda la época en la que él fue obrero.

Todas las respuestas se fundamentan con ejemplos significativos del texto.

#### 4.3.1. La “evolución” del personaje central y sus puntos críticos

La “evolución” es el tránsito del personaje por el relato, desde que aparece hasta que desaparece de la narración (o del drama). Se utiliza el término “evolución” no en el sentido de progreso o de adelanto, sino en el desarrollo.

El análisis de la evolución del personaje, es decir, los momentos decisivos en los que la trayectoria que lleva la vida del personaje hace crisis; es cuando los acontecimientos de la trama le exigen al personaje un cambio de actitud, este cambio se va a llevar a cabo para bien o para mal del personaje; pero este lo asume y acelera, retrasa o cambia de rumbo la trayectoria que venía siguiendo. El cambio que sufre el personaje y su trayectoria son los que van dando solución a los conflictos que presenta la trama en el desarrollo del tema.

En un cuento, la evolución del personaje está encausada por un solo problema. En el trayecto hacia la solución del problema que plantea el cuento, el personaje principal avanza incluso retrocede en la consecución de su objetivo personal, pero esto no deja de ser un paso evolutivo.

En este cuento, el hombre entabla una lucha con la muerte, y durante esa pelea, el personaje va cediendo, va perdiendo cada vez más territorio (retrocede), hasta que es vencido totalmente. Esa es su “evolución”.

#### **Actividad 6. Ejercicio C**

##### **Argumentación**

Los alumnos argumentan entre ellos y con el profesor los puntos críticos de su evolución, de acuerdo a los párrafos que se indican.

<b>Párrafo</b>	<b>Cuento</b>
1	El personaje es mordido por la víbora venenosa y comienza la lucha contra la muerte. Se liga el tobillo.
6	Al beber confunde el aguardiente de caña con agua.
11	Cuando se corta la ligadura y nota que el veneno le ha avanzado hasta el bajo vientre. El hombre pensó en pedir ayuda porque advierte que él solo no podrá vencerlo.

13	Al regresar a su canoa y se va a la deriva. Ha hecho su último esfuerzo, está solo y ya no puede luchar.
16	Cuando sufre una alucinación. Esta vencido, pero se engaña a sí mismo y se aferra a una ilusión.
20	De pronto siente que esta helado hasta el pecho. Por un instante regresa a la realidad, para volver otra vez a su inocencia. En realidad, la gangrena le ha avanzado hasta el pecho.
22	Cuando deja de respirar. La muerte lo ha vencido definitivamente.

El punto crítico se traduce en acción que conlleva conflicto y cambio.

Para el profesor se sugiere que la relación del autor con su obra se vea en esta fase. Ahora que el alumno ha tomado gusto al cuento y lo aprecia porque ya analizó el contenido, seguramente le interesa saber algo sobre su autor.

El profesor le dará breves datos biográficos y le proporcionará bibliografía sencilla, no amplia de algún libro o revista.

### **Actividad 7**

#### **Fichas de trabajo**

Se indica al alumno que consulte “El estudio preliminar” y el “Estudio biográfico” de Raimundo Lazo, que aparecen en el libro de Cuentos de Horacio Quiroga, para que relacione la vida del autor con el cuento que acaba de leer. O bien que realice su propia investigación y la presente en Fichas de trabajo. No se debe exigir mucho.

#### **4.4.4. Elementos estructurales para la comprensión en el análisis del cuento “A la deriva”**

Se sugiere cotejar este análisis con los párrafos enumerados (33) del cuento y el resumen de los rasgos estructurales del cuento.

a) El **esquema**, formado por introducción, nudo y desenlace, se apoya en hechos cuyas acciones concretas siguen una secuencia lógica y cronológica.

### **Actividad 8. Ejercicio D**

#### **Identificar estructura**

El alumno localiza los párrafos en el texto y los comenta al grupo, el profesor sólo plantea las preguntas.

<b>Párrafo</b>	<b>Preguntas de la estructura del cuento.</b>
El alumno	El maestro: En que párrafo...
<b>1</b>	¿Introduce a los hechos que provocan el problema?
<b>2</b>	¿Comienza el conflicto y termina la introducción?
<b>3</b>	¿El conflicto queda definido, se inicia el nudo que termina en el párrafo 13?; ¿Las acciones se suceden con rapidez hasta llegar al clímax ¿ (al final del párrafo 13).
<b>14</b>	¿Es un párrafo que cumple la función de dividir al cuento en dos partes?
<b>15</b>	¿Se inicia el desenlace (con la alucinación que sufre el personaje)? ¿Los sucesos se tornan cada vez más lentos?
<b>20</b>	¿En dónde esa continuidad es cortada por una ligera interrupción, para terminar poco después?
<b>22</b>	¿El desenlace es lento y pausado?

Así este cuento cumple con la teoría de proporcionar en el final, la muerte del hombre. Cuando estas predicciones son coherentes con lo que se lee, se van verificando. Es así como se construye el significado, por medio de un “proceso activo de control de la comprensión” (Solé, 1992: 103).

No se hacen descripciones de personajes ni de objetos. El ambiente que brevemente se describe en los párrafos 14 y 18 contribuye a esclarecer los hechos. El párrafo 14 presagia la muerte, acentúa el hecho de que la muerte esta próxima, y el 18 es para mostrar cómo el hombre, en su afán por aferrarse a la vida, se refugia en la ilusión y se sumerge en la placidez del paisaje.

El pequeño diálogo tiene como objetivo dramatizar la magnitud del suceso. Sirve como llamada de atención para el lector.

**b) La unidad de impulso** que retiene la atención del alumno es la intriga que suscita la suerte del personaje.

**c) Economía del lenguaje**

Los hechos se presentan uno tras otro sin necesidad de detalles explicativos, éstos se vislumbran a través de un lenguaje poético.

En el párrafo 13 al mismo tiempo que se crea una atmósfera de soledad y recogimiento, la expresión aglutina otros significados implícitos: “En el silencio de la selva no se oyó un solo rumor”.

De esta oración se infiere que el hombre se encuentra completamente solo en un gran espacio: además, la palabra “silencio” se torna imponente cuando se le enfatiza que “no se oyó ni un solo rumor”, porque quiere decir que el silencio es definitivo y total. Esta oración preludia un serio acontecimiento, algo importante se avecina con una escena clave: “El hombre tuvo aún valor para llegar hasta su canoa, y la corriente, cogiéndola de nuevo, la llevó velozmente a la deriva”. Las palabras que conforman el título aparecen aquí porque es el clímax del relato, es el punto más intenso, donde el “nudo” se rompe y comienza el desenlace.

Quiroga muestra la capitulación del hombre, con todo su dramatismo. No necesita hacer explicaciones, su intención es clara y la simbología también; aparece objetiva y visualmente: el hombre va a la deriva, ya no lucha y se dejó llevar por la corriente. Ya no controla su vida. La corriente, que puede ser la vida que se va o el destino que arrastra al hombre, continúa impassible su camino hacia la muerte. El autor por medio de imágenes y de símbolos logra brevedad y belleza.

**4.4.1 Elementos estructurados para su comprensión en el análisis del cuento**

Todos los hechos se encadenan con precisión lógica, marcados por el tiempo. El ahora indica el instante y señala los síntomas y el lugar hasta donde ha avanzado el mal; objetivamente puntualiza que un instante después el mal será mayor,

porque el tiempo actúa en contra del hombre. Todas las frases obedecen a un solo designio: demostrar que la muerte del hombre es inminente.

El personaje y su evolución se ajustan al tema. El hombre tenía que estar en la selva para presentarlo aislado y expuesto a las contingencias de esta trama.

El diálogo cumple con la función de dar vida al relato y a hacer más creíble la situación del personaje.

La amplitud de imagen, de este cuento, consiste en que no es solamente la historia de un hombre la que narra, sino que hace referencia al hombre en general y a su destino.

El elemento “vivo” existe aprisionado dentro de este relato, así, cada vez que es leído, cobra vida y se expande, como se ha comprobado. Cada lector “vive” de modo distinto este cuento porque contiene el vigor suficiente para extenderse y provocar muchas otras reflexiones. Además algunas escenas quedan “vivas” en nuestra mente.

## **5. Evaluación**

Se evalúa el conocimiento del estudiante a través de una rúbrica donde se consideran diversas actividades. Para delinear criterios el profesor y los estudiantes en un marco de autoevaluación, reflexión y revisión, fomentan el aprendizaje/enseñanza, también conocida como “*evaluación en marcha*”. De esa forma se trabaja con la información y las actividades que el maestro evalúa.

- a) Identificar el objeto de la actividad
- b) Forma: Datos generales nombre grupo, asignatura, fecha, título del cuento.
- c) Redacción: Coherencia, cohesión y adecuación.
- d) Título, hace referencia al cuento que se analiza.
- e) Introducción: Identificación del asunto y rasgos específicos que estructuran al cuento.
- f) Contenido: Redacción de un cuento que considere todos los aspectos estructurales para la comprensión de la lectura.
- g) Expresión escrita: Redacción
- h) Co-evaluación: Revisión y comentario de los compañeros.
- i) Autoevaluación: Rúbrica.



## Rúbrica

Indicaciones: Los números representan los siguientes valores: 5 notable, excelente; 4 por arriba del nivel medio; 3 nivel medio; 2 por abajo del nivel medio; 1 no satisfactorio.

<b>Rúbrica de autoevaluación</b>							
<b>Marca con una X la categoría en la que te encuentres</b>							
<b>Objetivos</b>		<b>Observación</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	<b>Lluvia de ideas.</b>	Capacidad de la expresión oral y habilidad para concretar sus argumentos.					
<b>2</b>	<b>Representación gráfica</b> (mapa conceptual, esquema, o cuadro sinóptico)	Conceptos claros y precisos.					
		Palabras enlace					
		Características distributivas Jerarquización selección e Impacto visual					
<b>3</b>	<b>Actividad A.</b> <b>Significado inferido</b>	Vocabulario					
		Fácil comprensión					
		Creatividad de la respuesta					
		Habilidad para demostrar y concretar verbalmente sus argumentos.					
<b>4</b>	<b>Resumen</b>	Capacidad para seleccionar, organizar e integrar la información.					
<b>5</b>	<b>Actividad B</b> <b>Preguntas abiertas.</b>	Organización de ideas, extensión y profundidad en la información.					

6	<p style="text-align: center;">Actividad C <b>Argumentos y comentarios</b></p>	<p>Análisis y formulación de juicios. Debe implicar la creación de algo que se derive de lo aprendido; de ninguna manera dirigirse a la memorización o repetición de lo visto.</p>					
7	<p style="text-align: center;"><b>Fichas de trabajo</b></p>	<p>Investigación, Fuentes directas o indirectas.</p>					
8	<p style="text-align: center;">Actividad D <b>Identificación de la estructura.</b></p>	<p>Identificación de párrafos por medio de la reflexión y comprensión del significado del texto.</p>					

**Evaluación final:** Cada aspecto formativo se evalúa a partir de los resultados de cada actividad que se realice en forma individual y la suma de todas las actividades que el alumno cumpla es la calificación definitiva. Con dicha evaluación se sintetiza el resultado del objetivo de la unidad.

## CONCLUSIÓN

En este trabajo se inicia presentando algunos de los principales problemas que aquejan al nivel medio superior, como el crear nuevas instalaciones que apoyen la matrícula elevada y que, las políticas gubernamentales no han podido solucionar. Aunque se han creado instituciones de otras modalidades educativas, no satisfacen las expectativas de los estudiantes. La consecuencia de la demanda educativa, trae uno de los tantos problemas como el bajo aprovechamiento académico y la poca atención e interacción que se presenta en clase. Esta situación está indudablemente ligada de manera directa al docente, quien es el móvil principal en este contexto. Aunado a esto, se enfatiza el proceso de la comprensión lectora como un pilar fundamental de la educación en el desarrollo, no sólo de la materia de Literatura, sino que involucra a todas las asignaturas que requieren de una lectura. Esta actividad bien encausada, conjunta entre estudiante y profesor, una adecuada comunicación pedagógica y un clima afectivo, uniendo lo cognitivo con lo afectivo, respetando la individualidad, al desarrollar conocimientos, habilidades, intereses, cualidades de la personalidad, afecto y formas de comportamiento deseado. De esta forma al estudiante se le considera objeto y sujeto de su aprendizaje, con una participación activa y responsable de su propio proceso de formación.

Por lo tanto se considera que al leer y darle significado a la lectura, el alumno piensa, maneja y genera ideas; las relaciona, analiza, sintetiza, razona y obtiene conclusiones; que el docente necesita para que su trabajo se vea reflejado. Sin embargo, no parece ser lo primordial dentro de las actuales políticas educativas.

En el segundo capítulo se ofrece al docente estrategias de comprensión que ayudan a formar a sus alumnos con un sustento teórico. Se aborda el constructivismo y el enfoque comunicativo y funcional, base primordial de esta propuesta, pues con ello se equilibran las necesidades de expresión de los alumnos. Con la finalidad de comprender el significado partiendo de la “mismidad” y, la “otredad”.

En esta parte se aclara el término comprensión que resulta confuso para algunos docentes, quienes quieren dar a entender el significado preciso que alguien más comunica en forma oral o escrita, y así la enseñanza de la comprensión se aparta de las estrategias y modelos que los investigadores han propuesto para mejorar el aprendizaje. Así mismo se explica el motivo del por qué el profesor debe incluir actividades necesarias para dar congruencia y brindar apoyo al alumno para que a partir de lo que sabe construya el conocimiento por medio del proceso enseñanza aprendizaje, lo cual a su vez, debe ser significativo considerando las necesidades e intereses a lo largo de la vida cotidiana del alumno.

Un aspecto importante es conocer el tipo de textos con que se trabaja en el aula, sobre todo los que más requiere el alumno en el ámbito escolar, es por ello que el tercer apartado muestra la metodología para desarrollar las habilidades del alumno, al dar prioridad el uso de estrategias para la comprensión de la lectura esto significa el saber por sí mismo, construir el significado y, en el proceso, darle otro enfoque personal a la propia comprensión como estrategias adecuadas a nuestro ámbito escolar.

En la cuarta parte didáctica se ofrecen los modelos para enseñar y aprender a comprender la lectura del cual se necesita un material didáctico que tome en cuenta, el empleo de conocimientos previos, estrategias cognitivas, el aprendizaje significativo, las ideas del constructivismo, de los estudios textuales, del aprendizaje cooperativo, del papel que desempeña el maestro, el alumno y el aula. La propuesta considera los objetivos precisos, para llevar a cabo la sugerencia, sin dejar de advertir los aprendizajes, las actividades por realizar tanto al profesor como del alumno, las cuales llevan un orden preciso, de tal manera que se logre una secuencia práctica. Hay un apartado de evaluación en el que los estudiantes pueden hacer sus propias revisiones, una autoevaluación, incluso una coevaluación grupal, propiciando el trabajo colaborativo y para finalizar se propone la revisión y corrección del profesor, para obtener el producto definitivo

Se ha cumplido la intención didáctica. Con la mira de que en las escuelas egresen personas analíticas, críticas y reflexivas, capaces de transformar la información en conocimiento, valiéndose de estrategias intelectuales como las que aquí se

presentan, y para lograrlo se necesita un plan de enseñanza diseñado para que el docente tenga libertad de acción.

Cada maestro tiene que crear su propio ambiente de aprendizaje, mediante grupos que se sientan libres de compartir un interés común, y con una asesoría apropiada e inteligente, donde el respeto sea una prioridad y se permita desarrollar de forma autónoma las habilidades comprensivas de sus alumnos lectores.

Debo señalar que las sugerencias brindan al alumno la oportunidad de practicar el acceso a posibles significados de una palabra con base en pistas del principio de un relato y posteriormente otorgarles la oportunidad de confirmar o rechazar el resto del texto. Depende de los alumnos el poder ampliar las estrategias ya que se deben superar diversas barreras dentro de la lectura como las psicológicas, anímicas, contextuales, conocimientos previos y otras. La naturaleza de la estrategia necesita ser explorada por el mismo alumno, al construir la mejor manera interpretativa. En este rubro se incluye la estrategia no acomodadiza, en la cual el mal lector depende de sus conocimientos previos y se ajusta la información del texto a esquemas ya establecidos; aunque la información acumulada es útil para comprender lo que se lee.

La competencia comunicativa es el eje pedagógico desde el que conviene articular la educación lingüística y literaria en el bachillerato. No es suficiente conocer la lengua; es necesario saber cómo servirse de ella en un contexto social determinado ya que el hablante (alumno) necesita saber comunicarse de manera eficaz en situaciones culturalmente significantes, poseer la habilidad y ponerla en práctica en su vida cotidiana por medio de estrategias lingüístico-pedagógicas que apoyen la comprensión de la lectura con la finalidad de facilitarle la integración al mundo laboral.

## Referencias

Alcántara A., Zorrilla J. F. (2010). *Globalización y Educación Media Superior en México*. En busca de la pertinencia curricular. Consultado: 11 mayo 2011.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127/v32n127a3.pdf>

Andersen, I, E. (1996). *Teoría y Técnica del cuento*. (2ed.). Barcelona: Ariel.

ANUIES (1977). *Plan Nacional de Educación, expuestas por el Secretario de Educación Pública, Porfirio Muñoz Ledo, el día 5 de febrero de 1977*.  
<http://publicaciones.anuies.mx/revista/22/2/1/es/discurso-del-lic-porfirio-munoz-ledo-dirigido-a-la-xvii-asamblea>

ANUIES (1999): *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México, ANUIES. Consultado el 11 marzo de 2011.  
[http://www-old.anuies.mx/la\\_anuies/aportes.php](http://www-old.anuies.mx/la_anuies/aportes.php)

Ausubel, D. P., J. D. Novak y H. Hanesian. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, (2ª ed.). México: Trillas.

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje*. Madrid: Espasa Calpe.

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

Carbonell M.A. (1998). *El lenguaje lectoescrito y sus problemas*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Cassany, D., M. Luna y G. Sanz. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, (Serie Lengua, 117).

Castagnino, R.H. (1987). *El análisis literario, introducción metodológica a una estilística integral*. (12a ed). Buenos Aires: El Ateneo.

Chance, P. (2001). *Psicología clínica: conceptos, métodos y práctica*. Estados Unidos, Manual Moderno, 2, 4, Psicología, Psicología Clínica, Compas. Consultado agosto 2012.  
[www.bibliotecas.uvmnet.edu/home/menu/bibliografias/redisenio/27.htm](http://www.bibliotecas.uvmnet.edu/home/menu/bibliografias/redisenio/27.htm)

Coll, C. et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, (Serie Pedagogía. Teoría y práctica, 111).

Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010. Consultado el 11 de junio 2012. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpv725>

\_\_\_\_\_y A. Camps. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones/ M.E.C.

CONEVAL. (2012). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México*. Consultado el 15 junio 2012.  
[www.coneval.gob.mx/.../Pages-IEPDSMex2012-12nov-VFinal\\_lowres6](http://www.coneval.gob.mx/.../Pages-IEPDSMex2012-12nov-VFinal_lowres6)

Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor, (Col. Aprendizaje, LXXIII).

Cooper, J. M. (1993). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Grupo Noriega Editores.

Cortázar, J (2011). *La vuelta al día en ochenta mundos*. México: Editorial rm CONACULTA.

\_\_\_\_\_ (2013). *Clases de Literatura*. México: Alfaguara.

Clemente L, M. y Domínguez A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide, (Col. Psicología, Sección Pedagogía).

Díaz A. F. (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.

*Diccionario de la Lengua española*. Consultado el 25 de mayo 2012.

Disponible URL: <http://www.rae.es/>

Gagné, E. D. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor (Aprendizaje visor, 80).

Gaskins, I. y Thorne E. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Buenos Aires: Paidós (Paidós Educador, 143).

García Madruga, J. A. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós, (Temas de psicología, 7).

Gardner, H. (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_ (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.

Gobierno de la República. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Mimeo.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Madrid: Javier Vergara Editor.



González N, L. (1991). "Lengua y literatura en la educación secundaria (Una fundamentación disciplinar)" en Signos. *Teoría y práctica de la educación*, (1) enero-marzo 4-13.

Greybeck D., B. (1990). "La metacognición y la comprensión de lectura: estrategias para los alumnos del nivel superior" en conferencia, Universidad de Guadalajara. Consultado agosto 2012.

[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_24/nr\\_277/a\\_3583/3583.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_277/a_3583/3583.htm)

Hernández R. G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós (Paidós Educador, 131)

\_\_\_\_\_ (1998). "Descripción del Paradigma Psicogenético y sus Aplicaciones e Implicaciones Educativas" En: *Paradigmas de la Psicología de la Educación*. México: Paidós.

Latapí S. P. (1998): *Un siglo de educación en México*. (2 vols.). México: Fondo de Cultura Económica.

Lázaro C. F. y Correa C.E. (1994). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.

Lazo, R. (2011). *En Cuentos de Horacio Quiroga*. México: Porrúa Colección "Sepan Cuantos..."97.

Lomas C. (1999 a y b). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. (2 vols.). Barcelona: Paidós, (Papeles de Pedagogía, 38 y 39).

Lomas C. y A. Osoro. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós. (Papeles de pedagogía, 13).

Lomas C, A. Osoro y A. Tusón. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Maqueo A.M. (2009). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa.

Mauri, T. Coll,C. y Solé I. (1999) “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento” en Cesar Coll et al. Barcelona: Grao. (Serie Pedagogía. Teoría y práctica, 111).

Miras, M. (1993). “Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos” en Cesar Coll et al. Barcelona, Grao. (Serie Pedagogía. Teoría y práctica, 111).

Osoro, A. (1994). “Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Secundaria en Signos”. *Teoría y práctica de la educación*. Barcelona: Paidós.

Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.

Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Pozo, J.I. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.

Quiroga, H. (1917). *A la deriva*. Disponible en:

<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/quiroga/hq.htm>

SEP (2000). *Perfil de la educación en México*. (3ª ed.). México: SEP.

Consultado el 22 de julio de 2012.

<http://www.uaemex.mx/planeacion/InfBasCon/PerfildelaEducacionenMexico.pdf>

\_\_\_\_\_ (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*. México: SEP.

Consultado abril 2011.

<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/educa.pdf>

\_\_\_\_\_ (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México*. México: SEP. Consultado abril 2011.

[http://www.nl.gob.mx/pics/pages/d\\_med\\_superior\\_base/reforma\\_integral.pdf](http://www.nl.gob.mx/pics/pages/d_med_superior_base/reforma_integral.pdf)

Skinner, B.F. (1975). "El conductismo a los cincuenta". *La ciencia de la conducta*. México: Trillas.

\_\_\_\_\_ (1981). *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. México: Trillas.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

\_\_\_\_\_ (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

\_\_\_\_\_ y Coll. (1993). *Los profesores y la concepción constructivista*. Barcelona: Graó, (Serie Pedagogía. Teoría y práctica, 111).

Tudge, J. (1993). *Vygotsky para la práctica del aula* en L. C. Moll (comp.) y, *La zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones*. 187-207. Buenos aires: Aique.

Van Dijk, Teun, A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

\_\_\_\_\_ Campos, A.C. y Espinoza, H.A. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores: Crítica*. Barcelona: Universidad de Carabobo en Valencia.

Winograd y Bridge. (1990). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva*. Consultado en octubre 2012.

<http://courseware.url.edu.gt/DESAC1/Estudiantes/Lectura%20y%20Escritura>.