



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL

LEER LITERATURA.

UN MODELO COGNITIVO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA

PABLO ORTIZ DEL TORO

COMITÉ TUTOR

CARLOS ALBERTO RUBIO PACHO (TUTOR PRINCIPAL). IIFL

LILIAN ÁLVAREZ ARELLANO. IIFL

MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA. FFyL

CIUDAD UNIVERSITARIA, ENERO 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mi esposa, por ser mi aliento y mi sostén.

A mis hijos, por comprender mis ausencias.

A mis padres, semillero de mis sueños.

A las mujeres que me heredaron la sensibilidad para acercarme a la poesía.

A los hombres que me enseñaron desde niño el verdadero valor del trabajo.

A quien, en ausencia, permanece.

Es necesario, antes que nada, admitir que los enunciados pueden tener un «sentido literal» y sé lo controvertido que es este punto... Pero sigo pensando que, dentro de las fronteras de una lengua, hay un sentido literal de las voces léxicas, que es el que encabeza los diccionarios o el que todo hombre de la calle definiría en primer lugar cuando se le preguntara por el significado de una palabra determinada... Ninguna teoría de la recepción podría evitar esta restricción preliminar. Cualquier acto de libertad por parte del lector puede producirse *después* y no *antes* de la aplicación de esta restricción.

Umberto Eco, *Los límites de la interpretación*.

La finalidad del análisis de las obras en la escuela no debería seguir siendo ilustrar los conceptos que acaba de introducir tal o cual lingüística, tal o cual teórico de la literatura, y por lo tanto presentarnos los textos como una ejecución de la lengua y el discurso. Su labor debería ser permitirnos acceder a su sentido, ya que postulamos que ese sentido nos conduce hacia el conocimiento de lo humano, que a todos nos importa.

Tzvetan Todorov, *La literatura en peligro*

CONTENIDO

1. PANORAMA DE LA LECTURA Y LA COMPRESIÓN LECTORA EN MÉXICO	9
<i>1.1 Los índices de lectura y comprensión lectora</i>	10
<i>1.2 La prueba PLANEA 2017 para la Educación Media Superior</i>	14
<i>1.3 México en la prueba PISA 2018</i>	24
2. COMPRESIÓN LECTORA Y LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y MEDIA SUPERIOR	33
<i>2.1. La asignatura de Lengua Española en secundaria</i>	34
<i>2.2. Comprensión lectora y el estudio de la Literatura en el Sistema Nacional de Bachillerato</i>	53
3. COMPRESIÓN, LITERATURA Y COGNICIÓN	71
<i>3.1 Modelos cognitivos y comprensión lectora</i>	73
<i>3.2 Comprender e interpretar el texto literario</i>	87
4. UN MODELO COGNITIVO DE COMPRESIÓN LECTORA PARA EL TEXTO LITERARIO 105	
<i>4.1 Fundamentación psicopedagógica del modelo</i>	107
<i>4.2 La propuesta de modelo cognitivo</i>	120
5. LA APLICACIÓN DEL MODELO	143
<i>5.1 La fase inicial de la estrategia</i>	145
<i>5.2 La evaluación diagnóstica</i>	157
<i>5.3 La fase de desarrollo</i>	165
<i>5.4 La evaluación final</i>	189
CONCLUSIONES	195
BIBLIOGRAFÍA	201
ANEXOS	209
<i>Anexo 1</i>	211
<i>Anexo 2</i>	217
<i>Anexo 3</i>	223
<i>Anexo 4</i>	227

1. PANORAMA DE LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN MÉXICO

El verbo leer no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo «amar»..., el verbo «soñar»...

Daniel Pennac, *Como una novela*.

Curiosa paradoja: vivimos en un país con variadas y muy importantes ferias internacionales del libro y, al mismo tiempo, tenemos uno de los índices más bajos de lectura. De acuerdo con datos proporcionados por el *INEGI*, el promedio es de 3.9 libros leídos al año por persona. La paradoja continúa si tomamos en cuenta que también en nuestro país se idealiza esta actividad: las abundantes campañas para fomentarla esgrimen la importancia y el valor de leer, las redes sociales están inundadas de invitaciones para llevar a cabo esta práctica, así como de frases célebres de escritores como Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, García Márquez, Oscar Wilde, entre otros y existe la creencia popular de que leer desde pequeños nos convierte en mejores adultos, no solo por el tema académico y profesional, sino incluso humano. No obstante esta idealización, socialmente la consideramos una pérdida de tiempo, sobre todo cuando de leer literatura se trata –resulta muy distinto cuando hablamos de la lectura para adquirir conocimientos, mantenernos informados o leer textos literarios con un fin práctico.

Dos ejemplos tomados de la realidad escolar sostienen esta afirmación. Una estudiante de segundo año de la Preparatoria Agrícola, perteneciente a la Universidad Autónoma Chapingo, comentó en una clase de Literatura que un día estaba recostada en un sillón de su casa, leyendo la novela *Tropa vieja*, de Francisco L. Urquiza; su padre, al verla, le preguntó

qué hacía; la joven contestó que estaba leyendo una novela y el padre le pidió que mejor se pusiera a hacer algo “de provecho”; la joven explicó que se trataba de un libro que le habían pedido para su clase y que, además, formaba parte de un examen; el padre cambió entonces no solo su respuesta sino su actitud: si era “para la escuela”, entonces estaba bien. El segundo ejemplo está tomado también de un grupo de segundo año de la Preparatoria Agrícola, igualmente de la clase de Literatura. Se presentaba un escenario semejante al descrito por la chica a un grupo distinto y el planteamiento fue el siguiente: te encuentras un libro de cuentos sobre la mesa del comedor y te pones a hojearlo; de pronto, te atrapa uno de los textos; en ese momento aparece tu mamá y te pregunta qué haces. ¿Qué respondes? Las respuestas dadas en lluvia de ideas, de manera inmediata, espontánea y simultáneamente fueron, en su mayoría, “nada”. Curiosidad cultural, social y semántica: al mismo tiempo que idealizamos el acto de leer textos literarios, socialmente consideramos su lectura como “hacer nada” o como una actividad que no es “de provecho”¹.

1.1 Los índices de lectura y comprensión lectora

Cada año, desde el 2015, el INEGI lleva a cabo una encuesta para conocer el comportamiento lector de la población mexicana de 18 años o más con la finalidad de tener información para implementar programas nacionales de lectura, a partir de datos como la comprensión, la velocidad, el uso de materiales de apoyo, o simultaneidad con otras actividades, pero además recoge información sobre experiencias de infancia, tanto de la escuela como del hogar, que pudieron influir en los hábitos de lectura. Esta encuesta lleva el nombre de MOLEC² (Módulo

¹ Ambas experiencias fueron recogidas de grupos diferentes de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, en la materia de Literatura I, durante el ciclo escolar 2021-2022/1, como parte de una dinámica inicial en que los estudiantes comparten sus experiencias en torno a la lectura de textos literarios, así como su opinión, experiencias y expectativas que tienen de la materia de Literatura.

² INEGI, “Módulo sobre Lectura. MOLEC. Resultados febrero 2022”.

sobre Lectura) basada en el documento *Metodología Común para Explorar y Medir el Comportamiento Lector* del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), perteneciente a la UNESCO. Se debe señalar que el MOLEC, además de considerar la lectura de libros, toma en cuenta otros soportes de textos como son revistas, periódicos e historietas, así como publicaciones digitales. En su encuesta 2022, el MOLEC arrojó los siguientes resultados.

Para empezar, llama la atención que cada año aumenta la población que prefiere leer textos digitales, en 2016 era del 6.8% y en el 2022 fue del 21.5%. El promedio de libros leídos al año por los mexicanos fue de 3.9, de los cuales, según el 44.1% de la población adulta, son leídos por entretenimiento, el 23.8% por trabajo o estudio, el 20.7% por cultura general, el 10.1% por motivos religiosos y el 1.4% por otros motivos. También es interesante que a mayores niveles educativos corresponde un mayor número de personas que leen, así como mayor es el tiempo dedicado a la lectura: 7 de cada 10 adultos con educación superior declaran leer alguno de los materiales considerados por la encuesta y le dedican un promedio de 48 minutos al día, mientras que en el rango de personas que únicamente cuentan con educación básica, solo 3 de cada 10 declaran leer y le dedican en promedio 38 minutos, finalmente, solo 3 de cada 10 personas sin educación básica terminada leen algunos de los materiales de la encuesta y dedican 32 minutos a la lectura. Asimismo, se debe señalar que los principales motivos para no leer son la falta de tiempo (el 46.7%) de interés, motivación o gusto por la lectura (28.1%). Curiosamente, la lectura de textos literarios superó la lectura de otro tipo de textos, como los de alguna materia o profesión en particular, con un 39.5% de preferencia de los primeros, frente a un 29.5% de los segundos. Lo que se puede deducir de estos datos es que las personas encuestadas consideran que la lectura de textos literarios es

el mejor material para leer, siempre y cuando se tenga tiempo libre, pero, desafortunadamente, no hay mucho tiempo libre para leer. No obstante que no se lee por falta de tiempo o interés, los encuestados tienen una muy buena opinión sobre la propia comprensión.

Los siguientes datos sobre comprensión lectora resultan particularmente interesantes: el 30.2% de los encuestados afirma que comprende todo lo que lee, el 53% declara que comprende la mayor parte de un texto, el 12.8% considera que comprende solo la mitad y únicamente el 4% reconoce que comprende muy poco de lo que lee (Figura 1). Se debe resaltar que estas cifras parten de una valoración subjetiva de los propios hábitos de lectura y que, de hecho, datos más objetivos cuestionan severamente esta información. Tal es el caso de los resultados que arrojan las evaluaciones que se aplican a los jóvenes de bachillerato, tanto nacionales como internacionales.

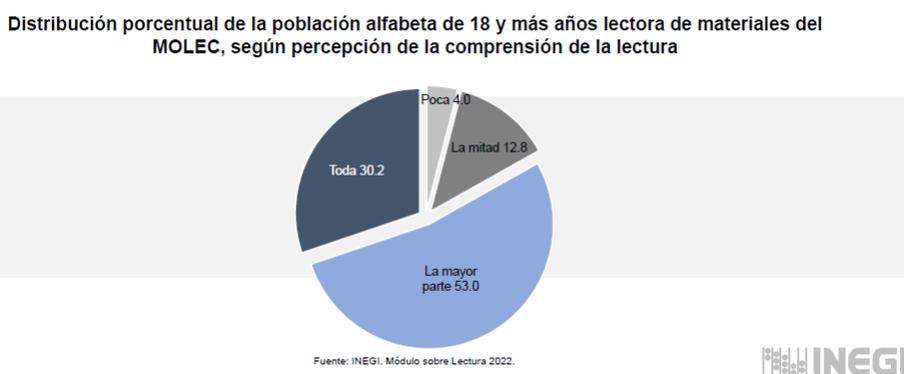


Figura 1. Porcentajes sobre comprensión lectora en México³

De acuerdo con estos datos presentados por el MOLEC, la mayoría de la población en México, con 18 años o más (el 83% si sumamos a los que consideran que comprenden todo y a quienes creen que comprenden la mayor parte de un texto), juzga que tiene buena

³ *Ibid.*, p. 26.

comprensión lectora. Se debe insistir: esta información refleja lo que las personas consideran sobre la propia comprensión. Dicho de otro modo, las cifras de la encuesta indican que los mexicanos pensamos que tenemos buena comprensión lectora. Es necesario señalarlo de inmediato: de acuerdo con los resultados que arrojó la prueba PLANEA 2017⁴ para alumnos de bachillerato, en el área de lenguaje y comunicación, lo que predomina es, de hecho, la falta de “comprensión lectora”. Lo interesante es que aquellos alumnos evaluados en 2017 formaron parte de la población mayor de edad encuestada por el MOLEC y, en comparación con lo que las personas piensan sobre su propia lectura, los porcentajes que arrojó la prueba indican que la cantidad de alumnos de bachillerato que tiene un bajo nivel de comprensión lectora es mucho mayor que la cantidad de personas que considera que comprende poco de un texto, mientras entre la cantidad de personas que afirma comprender un texto en su totalidad y la cantidad de alumnos que alcanzaron un buen puntaje en comprensión lectora, también hay una diferencia significativa. Los números no cambian mucho cuando revisamos los resultados de la prueba PISA. Conclusión: existe un abismo entre lo que la gente evalúa de su práctica lectora y los datos obtenidos por pruebas objetivas, en cuanto a comprensión lectora se refiere.

⁴ INEE, “Planea. Resultados nacionales 2017. Educación media superior”. Al momento de la realización de este documento no se ha realizado una nueva evaluación, en primer lugar, por la situación de pandemia y, en segundo, por la reforma educativa para la Nueva Escuela Mexicana.

1.2 La prueba PLANEA 2017 para la Educación Media Superior

La evaluación PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, antes prueba ENLACE) se llevaba a cabo cada tres años y se aplicaba en todo el país tanto a alumnos de tercer año de secundaria como a estudiantes del último año de bachillerato, para evaluar los llamados “aprendizajes clave” de lenguaje y comunicación, y de matemáticas, los cuales se consideraban relevantes para la “adquisición de nuevos aprendizajes en distintos campos de conocimiento”, así como fundamentales “para el dominio del campo curricular” y que además prevalecen “en el tiempo con cierta independencia de los cambios curriculares”⁵. Los resultados de esa evaluación se dieron a conocer en el documento “Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior”. La escala estimativa, tanto para lenguaje y comunicación, como para matemáticas, se divide en cuatro niveles, donde el Nivel IV es el más elevado y el I corresponde al de más baja puntuación.

Para el área de lenguaje y comunicación, los niveles están definidos de la siguiente manera:

- **Nivel I:** aquellos alumnos que no pueden identificar la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas, ni logran explicar la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura.
- **Nivel II:** estudiantes que logran identificar las ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo de opinión breve y que son capaces de discriminar y relacionar información oportuna y confiable, organizándola a partir de un propósito.
- **Nivel III:** estudiantes que reconocen en un artículo de opinión los propósitos, los conectores argumentativos y las partes que lo constituyen (tesis, argumentos y conclusión), que logran identificar las diferencias entre información objetiva, opinión

⁵*Ibid.*, p. 3.

y valoración del autor, así como las diferentes formas en que se emplea el lenguaje escrito de acuerdo con la finalidad comunicativa, además de utilizar diferentes estrategias para comprender lo que leen.

- **Nivel IV:** estudiantes que seleccionan y organizan información pertinente de un texto argumentativo, que identifican la postura del autor, que interpretan información de textos argumentativos (como reseñas críticas y artículos de opinión) y que logran hacer una paráfrasis de un texto expositivo (como un artículo de divulgación)⁶.

En ningún momento se refieren estos criterios al texto literario. Ahora, los números. De acuerdo con el informe, 34% de los estudiantes se encuentran en el Nivel I; 28%, en el Nivel II; 29% de los alumnos evaluados se encuentran en el Nivel III; mientras que en el Nivel IV se ubica el 9% de jóvenes que cursan el último año del bachillerato (recordemos que, de acuerdo con el INEGI, el porcentaje de personas que consideraba que tenía poca comprensión lectora era del 4%, mientras que el de aquellas que pensaban que tenían buena comprensión era el 53% y quienes afirmaron que comprendían todo de un texto fueron el 30% de los encuestados). En cuanto a los resultados por entidad federativa, la Ciudad de México obtuvo los porcentajes más altos ya que solo el 18% se encuentra en el Nivel I, el 26% de alumnos está en el Nivel II, el 40% se ubica en el Nivel III y 16%, en el Nivel IV. En contraparte, los porcentajes menos favorables los obtuvo el estado de Chiapas, ya que 66% de los estudiantes evaluados se ubica en Nivel I, 19% está en el Nivel II, mientras que el 12% se ubica en el Nivel III y solo 3% está en el Nivel IV. Esto se traduce en que en la Ciudad de México 16 de cada 100 alumnos tienen una sólida formación en el área de lenguaje y comunicación. El porcentaje es menor en otros estados, por ejemplo, Chiapas (3 de cada 100), en Tabasco (4 de cada 100), en Guerrero (4 de cada 100) y en Michoacán (5 de cada 100). En conclusión,

⁶ *Ibid.*, p. 6.

son pocos los alumnos con formación sólida en el área de Español, sobre todo en las entidades mencionadas.

Por último, conviene señalar algunos aspectos que influyen en estos resultados: los estudiantes que tienen padres con estudios de licenciatura o posgrado obtuvieron los mayores puntajes, mientras que los alumnos que tienen padres que hablan una lengua indígena consiguieron los puntajes más bajos. En cuanto al tipo de institución, la mayoría de los alumnos de telebachillerato se encuentran en los niveles I y II, mientras que la mayoría de los estudiantes de bachilleratos pertenecientes a universidades autónomas son quienes se encuentran en los niveles III y IV.⁷

Como se puede observar en el informe “Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior”, 38 de cada cien alumnos tienen los conocimientos y habilidades necesarios para lograr una lectura de comprensión (esto si sumamos los porcentajes de alumnos que se encuentran en los Niveles III y IV); 28 de cada 100 alumnos logran identificar información explícita en el texto; 34 de cada 100 estudiantes no son capaces de realizar paráfrasis y únicamente comprenden la información de textos sencillos y con temáticas que les son familiares. Estas son las estadísticas en cuanto a los niveles de comprensión lectora que hay en nuestro país.

Es necesario establecer las diferencias entre lo que pensamos los mexicanos sobre los propios hábitos de lectura y lo que indican las pruebas sobre nuestro comportamiento lector. Por un lado, mientras que la encuesta del INEGI arroja que el 30% de los mexicanos piensa que comprende todo lo que lee, las pruebas PLANEA nos indican que, de hecho, es únicamente

⁷ *Ibid.*, p. 12 y ss.

entre el 8% y el 9% de los jóvenes que se convirtieron en adultos quienes asimilan plenamente un texto. Por otra parte, el INEGI afirma que el 4% de los mexicanos considera que entiende muy poco de un texto y PLANEA señala que, en el Nivel I de comprensión lectora, que correspondería con el criterio empleado por el INEGI, se encuentra el 34%. De esto se puede deducir que, al mismo tiempo que negamos nuestras deficiencias, también idealizamos nuestras capacidades en cuanto a esta habilidad se refiere. O acaso lo que no está claramente establecido es qué se entiende de manera coloquial por este concepto y qué entienden los institutos encargados de medirla. Para responder estas interrogantes conviene pasar al análisis de la prueba “Planea. Resultados nacionales de logro 2017. Educación Media Superior”, para revisar qué se entiende por y se evalúa en “comprensión lectora”.

En el área de Lenguaje y Comunicación la prueba se estructura a partir de cuatro ejes:

- 1) Manejo y construcción de la información
- 2) Texto argumentativo
- 3) Texto expositivo
- 4) Texto literario

Y cada uno de estos ejes se divide en 4 niveles de logro, donde el Nivel I equivale a un manejo insuficiente del aprendizaje clave y el Nivel IV, a un dominio del aprendizaje clave. Para observar los niveles de cada uno de esos aprendizajes clave se pueden consultar las tablas 1, 2, 3 y 4.⁸

⁸ *Ibid.*, pp. 35 y ss.

Niveles de logro

Lenguaje y Comunicación EMS 2017

Manejo y construcción de la información			
Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionan información para hacer un trabajo escrito. • Diferencian entre una encuesta, una entrevista y el cuestionario. <p>Sin embargo, tienen dificultad para plantear problemas, clasificar información de fuentes de consulta, parafrasear información e interpretar textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican las etapas del proceso de redacción. • Identifican la coherencia y la cohesión de un texto. • Distinguen las características de los trabajos académicos. • Seleccionan fuentes de consulta adecuadas para el tema de interés. • Identifican los diferentes tipos de ficha. • Reconocen el proceso de investigación. • Planean la estructura de un texto de acuerdo con un propósito comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican las funciones comunicativas de la lengua. • Implementan estrategias de comprensión lectora. • Organizan las actividades de un proyecto de trabajo. • Resumen textos. • Distinguen las características de distintos tipos de texto. • Aplican términos especializados de acuerdo con el contexto. • Reconocen prejuicios y valores éticos en un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantean problemas para una investigación. • Clasifican información de diferentes fuentes de consulta. • Conocen los conceptos de preescritura y borrador. • Inferen la parafrasis de un texto expositivo como artículos de divulgación. • Interpretan textos de acuerdo al contexto de recepción y al de producción.

Tabla 1. Aprendizajes clave para el manejo y construcción de la información.
Fuente: INEE, “Planear. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior”.

Texto argumentativo			
Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
<ul style="list-style-type: none"> • Identifican el inicio, desarrollo y conclusión de un texto argumentativo. <p>Sin embargo, tienen dificultad para organizar esquemas argumentativos, identificar problemas sociales, económicos o políticos en un escrito, identificar la postura del autor en una reseña crítica y establecer diferencias entre textos demostrativos y textos persuasivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguen el propósito comunicativo de textos periodísticos. • Identifican los argumentos de un texto. • Seleccionan argumentos para un ensayo. • Sintetizan un texto argumentativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican el concepto de argumentación. • Reconocen los elementos de los textos argumentativos. • Seleccionan los recursos textuales y las formas lingüísticas propias de la argumentación. • Distinguen un argumento válido de una falacia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizan esquemas argumentativos. • Identifican problemas sociales, culturales, económicos o políticos en un texto. • Diferencian entre un texto demostrativo y uno persuasivo. • Identifican una reseña crítica. • Seleccionan los argumentos para una reseña crítica. • Identifican la postura del autor de una reseña crítica.

Tabla 2. Aprendizajes clave para la lectura del texto argumentativo.
Fuente: INEE, “Planear. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior”.

Texto expositivo			
Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
<ul style="list-style-type: none"> Identifican el tema central, el problema planteado y la estructura de un texto expositivo. <p>Sin embargo, tienen dificultad para identificar el concepto de referente, deducir el significado de palabras y realizar una lectura crítica de estos textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identifican el significado de los textos expositivos. Diferencian los propósitos comunicativos de este tipo de texto y otros. Deducen el significado de las palabras dentro de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifican el concepto de referente. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizan la lectura crítica de textos expositivos.

Tabla 3. Aprendizajes clave para la lectura del texto expositivo.
Fuente: INEE, “Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior”.

Texto literario			
Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
<ul style="list-style-type: none"> Distinguen la información explícita dentro de una secuencia narrativa. <p>Sin embargo, tienen dificultad para deducir la secuencia narrativa de una obra de teatro, identificar las características de los textos literarios, distinguir la información implícita en una secuencia narrativa compleja y analizar el contexto de una novela, una obra de teatro o un poema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identifican las características de un texto narrativo sencillo. Inferen la secuencia narrativa de una obra de teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifican el propósito comunicativo del texto literario. Comparan textos literarios con los de medios de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifican las características de los textos literarios. Distinguen la información implícita de una secuencia narrativa compleja. Analizan el contexto de una novela, una obra de teatro o un poema.

Tabla 4. Aprendizajes clave para la lectura del texto literario.
Fuente: INEE, “Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior”.

De acuerdo con el *Documento Rector Planea*⁹, la evaluación del área de Lenguaje y Comunicación explora tres aspectos centrales: comprensión lectora, reflexión sobre la lengua y expresión escrita. Con respecto a la comprensión lectora y la reflexión sobre la lengua, se indaga en qué medida los alumnos dominan ese conjunto de aprendizajes clave relacionados con el uso contextualizado del lenguaje para organizar el pensamiento y el discurso; es decir, evalúa las habilidades de los alumnos para localizar, comprender, interpretar y reflexionar sobre la información de diferentes tipos de texto, con el fin de alcanzar propósitos específicos y ampliar sus conocimientos. Esto, no se debe perder de vista, a partir de los cuatro ejes arriba

⁹ INEE, *Planea. Documento rector*, pp. 15 y ss.

señalados. Por el momento hay que dejar el eje 1, Manejo y construcción de la información, y pasar al análisis de los ejes 2, 3 y 4, que son los que permiten delinear el concepto de comprensión lectora, aprendizaje clave medido por la prueba PLANEA.

En el eje 2, Texto argumentativo, dejando de lado aquellas rúbricas que se relacionan con la reflexión sobre la lengua y la expresión escrita, se considera que la comprensión lectora consiste en identificar el inicio, desarrollo y conclusión de un texto; distinguir el propósito comunicativo de los textos periodísticos; identificar los argumentos en un ensayo; reconocer los elementos del texto argumentativo; distinguir un argumento válido de una falacia; identificar problemas sociales, culturales, económicos o políticos en un texto; diferenciar entre un texto argumentativo y uno persuasivo, así como identificar una reseña crítica y la postura del autor.

Por lo que respecta al eje 3, Texto expositivo, el instituto considera que la comprensión lectora consiste en que el alumno sea capaz de identificar el tema central, el problema planteado y la estructura de un texto expositivo, en identificar “el significado de los textos expositivos [*sic*]”, en diferenciar los propósitos comunicativos de este tipo de texto y otros, en deducir el significado de las palabras dentro de un texto, en identificar el concepto de referente, así como en realizar la lectura crítica de textos expositivos.

Como se puede observar en estos dos ejes, gran parte del concepto de comprensión lectora está basado en identificar los elementos estructurales y los propósitos comunicativos de los tipos textuales, así como en la habilidad del alumno para distinguir un tipo textual de otro. Se supone, entonces, que los reactivos pertenecientes a la prueba van encaminados a medir estos conocimientos y habilidades. Conviene preguntar si, en verdad, identificar la estructura

de un texto es comprender su contenido o si identificar y distinguir el propósito comunicativo de un texto argumentativo y de un texto expositivo son “relevantes para la adquisición de nuevos aprendizajes en distintos campos de conocimiento” y prevalecen “en el tiempo con cierta independencia de los cambios curriculares”¹⁰.

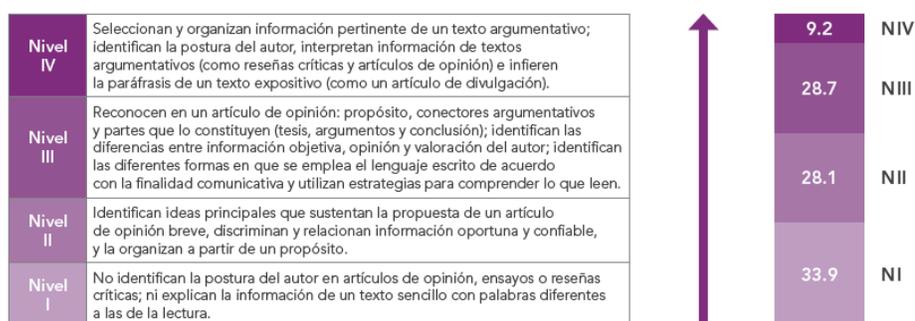
El eje 4, Texto literario, para este trabajo de titulación merece especial atención. ¿Qué entienden los encargados de diseñar la prueba por comprensión lectora de un texto literario? No es de sorprender: distinguir la información explícita dentro de una secuencia narrativa (dejando de lado el lenguaje poético y sus valores estéticos); identificar las características de un texto literario (sin definir con precisión cuáles son esas características); inferir la secuencia narrativa de una obra de teatro (reduciendo su lectura a un asunto meramente circunstancial); identificar el propósito comunicativo del texto literario (dando mayor importancia a la finalidad del texto literario, sobre el contenido y la forma); comparar textos literarios con los de medios de comunicación; analizar el contexto de una novela, una obra de teatro o un poema. En otras palabras, la comprensión lectora del texto literario, de acuerdo con el INEE, se reduce a la identificación y clasificación del texto, a la identificación de propósitos comunicativos y a la identificación de los elementos contextuales presentes en la obra. No se dice nada sobre el contenido, ni se toma en cuenta aquello de medir habilidades de los alumnos para “localizar, comprender, interpretar y reflexionar sobre la información de diferentes tipos de texto, con el fin de alcanzar propósitos específicos y ampliar sus conocimientos”¹¹.

¹⁰ Las respuestas a estas y otras interrogantes relacionadas con la comprensión lectora serán abordadas en el capítulo 3 “Comprensión, literatura y cognición”.

¹¹ INEE, *Planea. Documento rector*, p. 16.

En lo presentado hasta el momento se nota la dificultad para medir objetivamente la comprensión lectora del texto literario, más allá de la identificación de los elementos estructurales y de los propósitos comunicativos, lo que explicaría por qué en el extracto de los resultados de la prueba ni siquiera figura como tema a considerarse (ver Tabla 5), aunque se habla, por única ocasión, de identificar las ideas principales que sustentan un texto y de paráfrasis e inferencias, claro, en relación únicamente a los textos expositivos y de opinión.

Lenguaje y Comunicación (extracto)



A nivel nacional, en Lenguaje y Comunicación, un tercio de los alumnos que están por concluir la EMS se ubica en el nivel I (34%). Casi 1 de cada 3 se ubican tanto en el nivel II (28%) como en el nivel III (29%), y casi 9 de cada 100 estudiantes en el nivel IV.

Los estudiantes ubicados en el nivel I son capaces de comprender información explícita en textos sencillos con temáticas que le son familiares y con un orden típico, por ejemplo, inicio, desarrollo y conclusión. Sin embargo, no pueden formular inferencias de contenidos implícitos en diferentes tipos de texto o comprender textos extensos y complejos. Además, no pueden identificar el proceso de investigación y su aplicación como medio para la construcción de conocimientos.

Los estudiantes ubicados en el nivel IV tienen las habilidades requeridas en proyectos de investigación, planean escritos atendiendo a las propiedades textuales y a diferentes propósitos e interpretan y valoran información de diferentes tipos de texto.



Tabla 5. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro. Lenguaje y comunicación.
Fuente: INEE, “Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior”.

Este resumen de los resultados de la prueba PLANEA 2017 ha permitido establecer los elementos que se consideran parte esencial de la comprensión lectora en la misma, para los diferentes tipos textuales; se observa el predominio de los aspectos comunicativos, formales y estructurales, sobre el contenido y las ideas. Se entiende, únicamente de los textos expositivos y argumentativos. De manera particular, por lo que se refiere al texto literario,

queda claro que evaluar la comprensión lectora es un asunto aún más complicado, por lo que los propósitos y categorías señalados por el documento que presenta los resultados PLANEA 2017, son discutibles y cuestionables. La pregunta que surge de esta revisión es cuál es el marco de referencia del INEE, en comprensión lectora, para el diseño de la prueba PLANEA 2017. Para dar respuesta a esta interrogante es necesario revisar el marco de referencia de la prueba PISA, que sirvió de base y sustento para el diseño de PLANEA, los planes y programas de estudio que elabora la SEP, así como los documentos que establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, acción que se llevará a cabo en las siguientes páginas.

Para cerrar el tema de las discrepancias entre las cifras arrojadas por el MOLEC y la prueba PLANEA, se puede esbozar, a manera de respuesta, que mientras que para las personas encuestadas la comprensión lectora está relacionada con la interpretación y asimilación de contenidos, para los especialistas que diseñaron la prueba, la comprensión lectora se relaciona con la capacidad del estudiantado para identificar la postura del autor, identificar las finalidades comunicativas del texto, entre otros aspectos relacionados con la forma y la estructura. En ningún momento, a las personas encuestadas les pasaría por la mente la idea de que “identificar el concepto del referente” es parte de la comprensión lectora. He ahí la diferencia: mientras que coloquialmente “comprensión” es sinónimo de “interpretación” y “asimilación”, académicamente es sinónimo de “identificación” y “diferenciación”.

1.3 México en la prueba PISA 2018

Hasta este momento se han revisado aquí los resultados y las discrepancias entre lo que los mexicanos evalúan sobre su comprensión lectora y lo que arroja una prueba objetiva diseñada por un instituto nacional autónomo, pero ¿qué dice una prueba internacional como PISA sobre la comprensión lectora del estudiantado? Los datos, en esencia, confirman lo develado por PLANEA 2017, aunque también presentan discrepancias significativas.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) es una evaluación que se lleva a cabo cada trienio y se aplica a alumnos de entre 15 y 16 años, sin importar su grado escolar, para determinar el nivel de conocimientos y habilidades que poseen en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. El objetivo de este proyecto es producir indicadores del rendimiento de los estudiantes que contribuyan al diseño de las políticas educativas en los países participantes. La prueba más reciente se llevó a cabo en 2018 (la de 2021 tuvo que suspenderse debido a la pandemia) y también consideró los rubros de innovación y bienestar de los estudiantes. Por lo que respecta al marco de evaluación y análisis, en general se debe decir que la información es más abundante y específica que la que se analizó de la prueba.

Los aspectos evaluados en materia de comprensión lectora se delimitan a partir del concepto de “competencia lectora”. La diferencia entre “comprensión lectora” y “competencia lectora” radica en que el segundo abarca al primero; esto es, la “comprensión lectora” se concibe como un proceso, mientras que la “competencia lectora” es entendida como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que un estudiante emplea al momento de acercarse

e interactuar con un texto, siempre con un propósito determinado¹². Además, el concepto de “competencia lectora” incluye “un extenso abanico de competencias cognitivas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de las palabras, gramática y estructuras y características lingüísticas y textuales más amplias, hasta el conocimiento del mundo”¹³. De manera más explícita, la competencia lectora, para PISA, desde su primera versión en el 2000 (cuando se hizo hincapié en la evaluación de la lectura), consiste en que el alumno pueda “comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales y participar en la sociedad”¹⁴. Esta definición fue compartida por el INEE para el diseño de la prueba PLANEA, desde el 2010 (cuando se llamaba prueba ENLACE). Léase: “La competencia lectora es la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad”¹⁵.

A partir de esta definición, los indicadores para evaluar la calidad de la lectura buscan contribuir al diseño de políticas educativas que preparen a los estudiantes para ser capaces de seguir aprendiendo por ellos mismos, a lo largo de sus vidas, para que puedan alcanzar sus metas y para participar como ciudadanos en la construcción de la sociedad. Por ello, el diseño de la prueba para medir la comprensión o competencia lectora considera tres dimensiones fundamentales¹⁶:

¹² OCDE, *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el Desarrollo*, p. 36.

¹³ *Ídem*.

¹⁴ *Ibid.*, p. 34.

¹⁵ María Isabel Gracida, *Los textos continuos: ¿cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*, p. 3.

¹⁶ OCDE, *Op. Cit.*, pp. 37 y ss.

- *Procesos*: el enfoque cognitivo que determina de qué modo se implican los lectores en un texto.
- *Texto*: la variedad de materiales que se lee.
- *Situación*: los diferentes contextos para los que la lectura se lleva a cabo.

Al respecto de los procesos, PISA los define como “estrategias mentales, enfoques u objetivos” con los que un lector se acerca e interactúa con un texto y establece que son seis los que guían la elaboración de las tareas de la competencia lectora:

- Obtención de información
- Comprensión literal
- Desarrollo de una comprensión global
- Elaboración de una interpretación
- Reflexión y valoración del contenido de un texto
- Reflexión y valoración de la forma de un texto

Ante la imposibilidad de incluir un número suficiente de preguntas para obtener resultados de los seis procesos en escalas individuales, dichos procesos fueron organizados en tres categorías: 1) acceder y obtener; 2) integrar e interpretar; 3) reflexionar y valorar. Sobre la primera categoría, “acceder y obtener”, el enfoque de PISA considera que abarca el primer proceso; es decir, las tareas relativas a la *obtención de información* conforman la categoría “acceder y obtener” y van desde la posibilidad de localizar un documento o un tipo de información determinada, hasta la selección de información útil o pertinente para el lector. Lo que la prueba evalúa en este rubro consiste en la identificación y utilización de información contenida en un texto y la dificultad del reactivo reside en “el número de párrafos

o páginas del texto, la cantidad de información que deba procesarse, así como en la especificidad y claridad del enunciado de la tarea”¹⁷.

La segunda categoría, “integrar e interpretar”, la forman los procesos que van desde una *comprensión literal* general, pasando por el desarrollo de una *comprensión global* y concluyendo con la *elaboración de una interpretación*¹⁸. La relación de estas tareas, según lo explica el documento, parte de la obtención del significado o información literal de palabras, frases individuales y pasajes breves, para llegar a una comprensión global y establecer las relaciones de las diferentes partes de un texto, lo cual ya implica una interpretación. La prueba mide la capacidad de los estudiantes de combinar palabras para analizar frases y figurarse su significado literal, a partir de pequeños grupos; frases con las cuales crear imágenes mentales de descripciones o narraciones sencillas, porque procesar “el significado literal de un texto es una habilidad básica que permite emprender procesos adicionales más profundos en el texto”¹⁹.

Las tareas que abordan los dos últimos procesos consistentes en la *reflexión y valoración del contenido de un texto*, así como en la *reflexión y valoración de la forma de un texto* se agrupan en la tercera categoría: *reflexionar y valorar*. Dichas tareas radican en la capacidad del lector para relacionar sus conocimientos con el texto, a partir de dos de sus dimensiones: los elementos conceptuales y la estructura o rasgos formales. En otras palabras, la reflexión y valoración consiste en contrastar la representación mental obtenida del texto, con los propios conocimientos del mundo, así como con información previa o información proveniente de otros textos, siempre desde un distanciamiento y de manera objetiva, para

¹⁷ *Ibid.*, p. 40.

¹⁸ *Ídem.*

¹⁹ *Ídem.*

valorar su validez, calidad y relevancia. Por supuesto, un “conocimiento implícito de la estructura del texto, el estilo típico de distintos tipos de textos, puede desempeñar un papel importante en estas tareas”²⁰. En las preguntas diseñadas para evaluar esta categoría de *reflexionar y valorar* se pide a los estudiantes que consulten sus propias experiencias y conocimientos para comparar, contrastar y formular hipótesis sobre el texto, así como una valoración que recurra a criterios externos al texto.

Todo lo expuesto anteriormente sobre los procesos cognitivos que determinan el modo en que los lectores se relacionan con los textos y que constituyen el concepto de competencia lectora, se concentra en la siguiente figura:

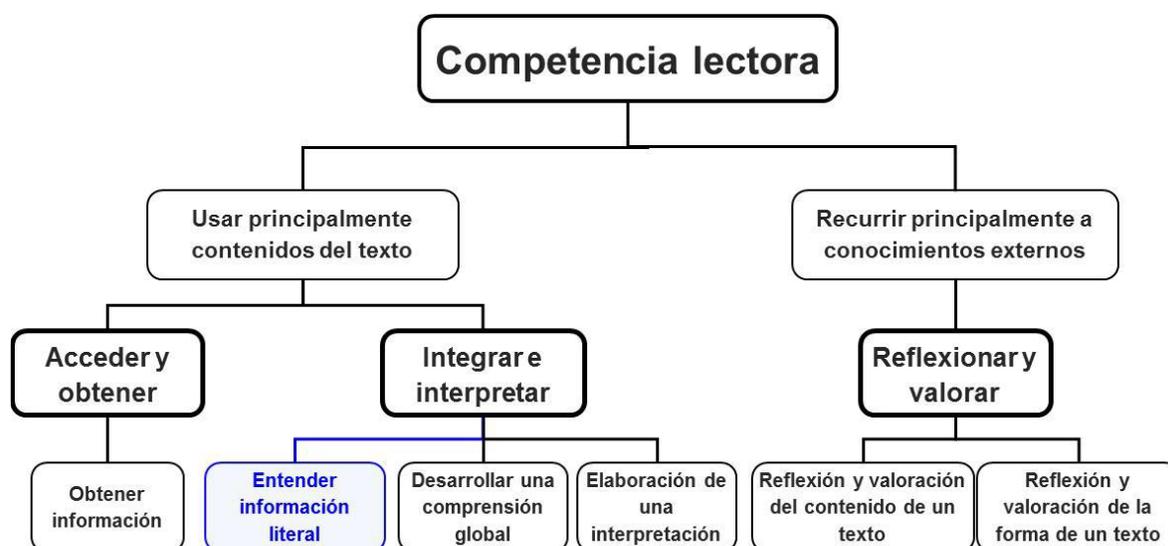


Figura 2. Categorías y procesos cognitivos de la competencia lectora²¹.
Fuente: OCDE, *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el Desarrollo*.

Por lo que respecta a los *textos*, otro de los rubros evaluados por PISA para determinar el grado de logro de la competencia lectora, se puede decir, de manera breve, que el documento

²⁰ *Ibid.*, p. 41.

²¹ *Ibid.*, p. 39.

expuesto a lo largo de las páginas anteriores considera aspectos²² como el “soporte” (hay notables diferencias entre leer en un formato físico y un formato digital), el “formato de texto” (que puede ser *continuo* y *discontinuo*, así como *mixto* y *múltiple*²³) y el “tipo de texto” (clasificados, a partir de la forma discursiva y no tanto de los tipos textuales que se enseñan en la escuela, en descripción, narración, argumentación, exposición, instrucción y transacción).

La última de las dimensiones que dan sustento al concepto de competencia lectora, la *situación*, se toma en cuenta no solo para definir los textos, sino también las tareas asociadas a dichos textos, así como para referirse a los contextos y usos para los que el autor elaboró el texto. Se divide en cuatro variables²⁴:

1. **Variable situacional personal:** Se refiere a las tareas y los textos dirigidos a satisfacer los intereses personales de un individuo, tanto prácticos como intelectuales. Incluye las cartas personales, la ficción, las biografías y los textos informativos, cuya lectura tiene como objetivo satisfacer la curiosidad y forma parte de las actividades de ocio o recreo.
2. **La variable situacional pública:** La lectura de textos relacionados con actividades e inquietudes de la sociedad en general, como los documentos oficiales o aquellos que contienen información de interés público.
3. **La variable situacional educativa:** El acercamiento a textos cuyo contenido se elabora expresamente con fines instructivos, en los cuales la adquisición de la información es parte de una tarea de aprendizaje más amplia.
4. **La variable situacional profesional:** Está determinada por una lectura necesaria para la consecución de una tarea inmediata, que podría ser la búsqueda de un empleo o el

²² *Ibid.*, pp. 44 y ss.

²³ Al respecto, vale la pena señalar la relevancia del texto de María Isabel Gracida, *Op. Cit.*

²⁴ OCDE, *Op. Cit.*, pp. 42 y ss.

seguimiento a las indicaciones del lugar de trabajo. A este tipo de tareas modelo se le conoce como “leer para hacer”.

Como se puede observar, el concepto de “competencia lectora” es mucho más amplio que el de “comprensión lectora”, aunque se hace evidente la importancia de esta para alcanzar un mayor logro en aquella. Finalmente, los resultados de la prueba PISA 2018, de los jóvenes mexicanos de entre 15 y 16 años, en el rubro de lectura, son los siguientes²⁵: el 55% alcanzó al menos el nivel 2 de competencia en lectura, el cual consiste en identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos y en reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica que lo hagan; el 1% de los estudiantes se encuentra en los niveles 5 y 6, lo cual significa que pueden comprender textos extensos, tratar conceptos abstractos y establecer distinciones entre hechos y opiniones; de manera general, México se encuentra debajo del promedio de la OCDE en el área de lectura ya que el puntaje alcanzado por nuestros estudiantes es de 420, mientras que el puntaje promedio de los países que integran la OCDE es de 487.

A manera de conclusión, es necesario hacer un breve comparativo entre las dos evaluaciones que proporcionan información sobre el grado de comprensión lectora de los estudiantes entre 15 y 17 años de edad en México, la prueba PISA 2018 y la prueba PLANEA 2017:

- En PISA, la comprensión se refiere al establecimiento de las relaciones de las distintas partes de un texto, mientras que PLANEA se centra más en la identificación de esas partes.

²⁵ OCDE, “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). México. Nota país. Resultados PISA 2018”, pp. 3 y 4.

- En ambas se considera la identificación de información literal, pero PLANEA no se refiere al uso de esa información, mientras que en PISA se habla de la utilización de la información para un fin determinado.
- En cuanto a esta comprensión literal de la información, PLANEA solo considera su identificación en el texto, mientras que PISA evalúa, además, la capacidad del estudiante para discernir cuándo las frases están mal estructuradas o no tienen sentido.
- En cuanto a la parte formal y estructural, PISA la considera importante para llegar a la valoración de la calidad, validez y relevancia del texto; PLANEA no solo la considera importante, sino que, por lo expuesto antes, es lo que tiene mayor peso.
- En ambas pruebas, distinguir entre un hecho y una opinión se considera el grado máximo de comprensión lectora.
- Hay diferencias y similitudes entre los resultados obtenidos en el área de lectura por nuestros estudiantes de nivel medio superior: mientras que PLANEA arrojó que el 9.2% de los jóvenes evaluados alcanza el grado máximo de comprensión lectora, PISA señala que, de hecho, solo es el 1%; según PLANEA, el 28.1% identifica las ideas principales y el 28.7% reconoce en un artículo de opinión los propósitos, conectores argumentativos y las partes que lo constituyen (porcentajes que suman un 56.8%) y, por su parte, PISA da a conocer que el 55%, según sus datos, logra realizar esas tareas.

Lo que queda de manifiesto a lo largo de las páginas expuestas es que el concepto de comprensión lectora no goza de consenso. El MOLEC no proporciona la información necesaria para establecer una definición o un acercamiento a lo que las personas entienden por comprensión lectora, pero sus resultados sí nos llevan a poner en duda la autoevaluación que los encuestados hacen de su propia comprensión. La prueba PLANEA, según se vio, partiendo del concepto de competencia lectora de PISA, se enfoca más en la identificación de elementos estructurales, propósitos del autor y las ideas principales de los textos expositivos. La prueba PISA, más completa, no solo evalúa los rubros que retoma PLANEA,

sino que de hecho considera más importante la obtención de la información, la comprensión global, la comprensión literal, la interpretación y todos los procesos expuestos páginas arriba; siempre, partiendo de un enfoque cognitivo, porque “desde una perspectiva cognitiva del procesamiento no es posible interpretar o asimilar información sin obtenerla primero, así como tampoco es posible reflexionar o evaluar sobre la información sin haberla interpretado de algún modo”.²⁶

²⁶ OCDE, *Marco de evaluación...*, p. 41.

2. COMPRENSIÓN LECTORA Y LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y MEDIA SUPERIOR

Dos personas me han hecho la misma pregunta: ¿para qué sirve la poesía? Y yo les he dicho: bueno, ¿para qué sirve la muerte? ¿para qué sirve el sabor del café? ¿para qué sirve el universo? ¿para qué sirvo yo? ¿para qué servimos? Qué cosa más rara que se pregunte eso, ¿no?

Jorge Luis Borges

Como se vio en el capítulo anterior, las diferentes concepciones de lo que es la comprensión lectora expresan resultados distintos cuando se evalúa o se mide tal comprensión. A estas diferencias de lo que se entiende por y cómo se evalúa la comprensión lectora, dependiendo de quién pregunte y diseñe los instrumentos que, en consecuencia, arrojarán resultados distintos, habría que añadirle el análisis de cómo se enseña y plantea en las evaluaciones realizadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), instancia encargada de elaborar los planes y programas de estudio mediante los cuales se educa a la niñez y a la juventud en México. Para llevar a cabo este análisis, conviene describir brevemente el contexto de constantes cambios en el sistema educativo mexicano que atravesaron los estudiantes que fueron evaluados por PLANEA 2017 y por PISA 2018.

En primer lugar, se debe señalar que la mayoría de esos estudiantes ingresó a la primaria en 2005 y a la secundaria en 2011, periodo que corresponde a un largo proceso de cambios en el sistema educativo que se conoció bajo el nombre de Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), la cual comenzó en 2004 y concluyó con la publicación del documento *Plan de estudios 2011*. Estos estudiantes estaban en la primaria cuando se dio el cambio al nuevo

Plan y programas de estudio para la educación primaria publicado por la SEP en 2009 e ingresaron a la secundaria bajo el *Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*, que se había publicado en 2006. En efecto, primero se hicieron cambios en la secundaria y posteriormente en la primaria.

En este contexto de cambios en los planes y programas no debemos olvidar la publicación de los “Planes y programas de estudio para la Educación Básica”, de 2017, en donde se incluía, por primera vez y al menos en el discurso, a la Educación Media Superior. El documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, marcó un cambio de rumbo en la educación, justamente el año en que se aplicó la prueba PLANEA.

La segunda consideración que se debe tomar en cuenta para este análisis, enmarcada en este proceso de transformación de todo el sistema educativo, es la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), que derivó en el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) mediante la publicación del Acuerdo 442 en 2008. Posteriormente, con la publicación de las “competencias que constituyen el Marco Curricular Común” del SNB, en el Acuerdo 444, sistema bajo el cual se formaron los alumnos que aplicaron las pruebas. Como se podrá apreciar en las siguientes páginas, si es complejo evaluar la comprensión lectora, lo es aún más establecer los criterios para abordarla en el texto literario cuya riqueza (o problemática) radica en su carácter polisémico.

2.1. La asignatura de Lengua Española en secundaria

El programa y plan de estudios para secundaria, vigente al momento de redactar este trabajo, es el resultado de reformas educativas y modificaciones, no solo de los contenidos educativos

sino también del enfoque que guía la práctica docente. El primero de los documentos centrales surgidos de este proceso fue el *Plan de estudios 2011. Educación básica*²⁷ que culminó con lo que se llamó **Reforma Integral para la Educación Básica** (RIEB), que tuvo como antecedentes la Reforma de Educación Preescolar (2004), la Reforma de Educación Secundaria (2006) y la Reforma de Educación Primaria (2009). Como el nombre del documento indica, no contiene los programas de estudio de los diferentes niveles y áreas de conocimiento, sino que se encarga de exponer los antecedentes y propósitos de la RIEB, en el capítulo I; de explicar, en el capítulo II, las características del plan de estudios 2011 para toda la educación básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), en diferentes apartados: los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios (sección 1), el establecimiento de las “competencias para la vida” (sección 2), así como del perfil de egreso (sección 3), el mapa curricular dividido en los distintos campos de formación (sección 4), los marcos curriculares para la educación indígena (sección 5), los parámetros curriculares para la educación indígena (sección 6), la gestión para el desarrollo de habilidades digitales (sección 7), la gestión educativa y de los aprendizajes (sección 8) y los estándares curriculares y aprendizajes esperados (sección 9).

En la sección llamada “Perfil de egreso” se describen los rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, tanto en los campos de Lenguaje y Comunicación, como en Pensamiento Matemático, en Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, así como en Desarrollo Personal y para la Convivencia. Para que los alumnos logren desarrollar tales rasgos, esta Reforma Educativa se basa en el desarrollo de lo que llama “Competencias para la vida”, de donde conviene destacar las “Competencias

²⁷ SEP, *Plan de estudios 2011. Educación básica*. Secretaría de Educación Pública, México, 2011.

para el aprendizaje permanente”, ya que es aquí donde se establecen algunos aspectos relacionados con la comprensión lectora. Para el desarrollo de estas competencias para el aprendizaje permanente, el estudiante requiere “habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender”.²⁸ Los rasgos del perfil del alumno egresado, relacionados con el área de Lenguaje y Comunicación, son:

1. Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito, para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.
2. Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

Por lo que respecta al desarrollo de la comprensión lectora, el documento afirma lo siguiente:

La habilidad lectora en el siglo XXI está determinada por significados diferentes. En el siglo XX, la lectura traducía predominantemente secuencias y lineamientos convencionales [*sic*], y en la actualidad es la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión, y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información [...] Lo anterior tiene consecuencias en el método y la didáctica, porque se transita, a lo largo de las décadas, de las marchas sintéticas a un análisis intencionado de la lengua. Hoy día es necesario hablar de las prácticas sociales y culturales del lenguaje y de sus productos.²⁹

A qué se refiere exactamente el documento al señalar que la lectura del siglo XX “traducía predominantemente secuencias y lineamientos convencionales” o a qué, cuando especifica que el método y la didáctica de la enseñanza de la lengua en el siglo XX se basaban en “marchas sintéticas de la lengua”, son cuestiones que no están claras, pero el contenido en

²⁸ *Ibid.*, p. 43.

²⁹ *Ibid.*, pp. 47-48.

general pone de relieve que la lectura se considera, se estudia y se desarrolla en el marco de las competencias comunicativas y de las prácticas sociales. Por eso, más adelante recalca:

Este campo aspira, además, a que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros [*sic*], formatos gráficos y soportes; es decir, a interactuar con los textos y otros individuos a propósito de ellos y a reflexionar sobre ellos, así como a identificar problemas y solucionarlos.³⁰

El estudio de la literatura y lo relacionado con la comprensión lectora, en la educación secundaria, se articularon en la asignatura de Español “y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales”.³¹ Lo que más llama la atención de este enfoque es la orientación que se dio al estudio de la literatura. Mediante esta asignatura, los estudiantes de secundaria desarrollarían habilidades que les permitieran interpretar y comprender su realidad, además de reconocer que existen diferentes modos de pensar, esto es, diferentes culturas con su particular visión del mundo, representadas en los textos literarios.³² Asimismo, el estudiante debería ser capaz de identificar los diversos géneros literarios que se abordarían durante los tres años de su formación. Curiosamente el concepto de comprensión lectora es algo que se da por sobreentendido, ya que el documento nunca lo define de manera explícita.

Por lo que respecta a los “Estándares curriculares” relacionados con los temas de español, la comprensión lectora y el estudio de la literatura, el documento agrupa cinco componentes

³⁰ *Ibid.*, p. 48.

³¹ *Ibid.*, p. 50.

³² *Ídem.*

que se refieren a aspectos centrales de los programas de estudio. Dichos componentes son:

- 1) Procesos de lectura e interpretación de textos;
- 2) Producción de textos escritos;
- 3) Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos;
- 4) Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje;
- 5) Actitudes hacia el lenguaje.

Aunque lo señala, el documento no define ni expone cuáles son esos procesos de lectura e interpretación de textos, pero sí menciona que “el desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento”; que la práctica de la lectura “desarrolla la capacidad de observación, de atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo”,³³ por supuesto, establece la cantidad de palabras por minuto que los alumnos de Educación Básica deben leer al terminar los distintos grados escolares y niveles educativos (aunque esto último está muy lejos de los conceptos de comprensión lectora o de las competencias por desarrollarse o incluso del perfil de egreso señalado por el documento).

Como es posible observar, en el *Plan de estudios 2011* existen muchos vacíos conceptuales, didácticos y teóricos, lo cual se debe a que generalmente se remite a otro documento que vale la pena revisar, aunque sea de manera sucinta: el “Acuerdo 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria”³⁴.

El acuerdo 384 contiene en extenso lo esbozado por el *Plan de estudios 2011* para la Educación Secundaria y, por supuesto, presenta de manera detallada el programa, los propósitos y fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos para la enseñanza del Español, así como los principales conceptos y teorías que orientan la enseñanza del español

³³ *Ibid*, p. 91.

³⁴ SEP, “Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria”, en el *Diario Oficial de la Federación*, 26 de mayo, 2006.

en la educación secundaria, donde conviene resaltar el énfasis en el enfoque social, enmarcado en el modelo de enseñanza de la lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje. Se explican además los propósitos y objetivos de la enseñanza del español que fueron recogidos en el *Plan de estudios 2011*, de los cuales conviene retomar dos, relacionados con la comprensión lectora. El primero se refiere a que el estudio del español en la educación secundaria le ayuda al estudiante a ampliar “su conocimiento de las características del lenguaje [...] para comprender y producir textos”. El segundo establece que el empleo de este modelo y este enfoque en la enseñanza del español, faculta al estudiante para “interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos”³⁵. Asimismo, se lee en el documento que la reflexión sobre las prácticas sociales del lenguaje:

es una actividad que cobra sentido en la planeación y revisión de lo que se produce, en la lectura compartida y el intercambio de interpretaciones de los textos. Es un proceso de múltiples idas y vueltas entre el uso del lenguaje y su análisis. Por eso no puede descontextualizarse, quedarse en definiciones o convertirse en un mero ejercicio de reconocimiento. Los estudiantes deben aprender a analizar los recursos de los textos, comparar y evaluar sus significados y alcances durante la lectura, escritura y revisión de los mismos.³⁶

Bajo este principio, el estudio de la literatura tenía una visión particular: “la lectura compartida de los textos literarios, pues es mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias como los estudiantes aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva”³⁷. Lo que llama la atención es, por un lado, que se mantuviera en el fondo un enfoque historicista del estudio de

³⁵ *Ibid.*, Primera sección, p. 22.

³⁶ *Ibid.*, p. 24.

³⁷ *Ibid.*, p. 25.

los textos literarios y, por otro, que la literatura se estudiara para “enfaticar la intención creativa e imaginativa del lenguaje”, mediante el estudio sistemático de los textos y a partir de las diferencias estilísticas entre ellos:

Aunque se ha dicho que en el ámbito de la literatura se trata de enfatizar la intención creativa e imaginativa del lenguaje, también es cierto que se plantean maneras sistemáticas de abordar los textos. En este sentido, seguir una temática o un movimiento literario son prácticas de lectura que ofrecen la posibilidad de comparar los patrones del lenguaje y comprender su relación con las diferentes épocas de la historia. Asimismo, leer en atril, una práctica común en el teatro, resulta de sumo provecho para que los estudiantes se involucren y entiendan el complicado proceso de dar voz a un texto.

Con el propósito de que los estudiantes se acerquen a la diversidad cultural y lingüística, se propone leer obras de diferentes periodos históricos del español y la literatura hispanoamericana. Sin embargo, no se trata de que reconstruyan la historia de la lengua y la literatura, sino de propiciar un acercamiento a otros modos de ser de la lengua, los textos y los valores culturales. Así, la lectura de los cuentos de los siglos XIX y XX permite entrar en contacto con otros pueblos hispanohablantes y sirve de apoyo para reflexionar sobre la diversidad del español. Del mismo modo debe entenderse la propuesta de leer textos medievales o renacentistas.³⁸

Como queda manifiesto, el estudio del texto literario se entiende como una “práctica de lectura que ofrece la posibilidad de comparar los patrones del lenguaje y comprender su relación con las diferentes épocas de la historia”, además de que propicia “un acercamiento a otros modos de ser de la lengua, los textos y los valores culturales”. Esto, hay que señalarlo, no es un desacierto, pero en ningún lado se habla de desarrollar la comprensión lectora a partir del texto literario. De hecho, se enfatiza una y otra vez el estudio del español bajo las prácticas sociales del lenguaje y esto incluye una serie de actividades específicas, como se muestra en la siguiente tabla:

³⁸ *Ídem.*

Ambito de estudio	Ambito de la literatura	Ambito de participación ciudadana
<ul style="list-style-type: none"> • Obtener y organizar información. • Revisar y reescribir textos producidos en distintas áreas. • Participar en eventos comunicativos formales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir para compartir la interpretación de textos literarios. • Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento. • Leer para conocer otros pueblos. • Escribir textos con propósitos expresivos y estéticos. • Participar en experiencias teatrales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales. • Investigar y debatir sobre la diversidad lingüística. • Analizar y valorar críticamente los medios de comunicación.

Tabla 6. Las prácticas sociales del lenguaje en los diferentes ámbitos de estudio
Fuente: SEP, “Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria”.³⁹

Un aspecto interesante de este acuerdo es que no existen, como tal, contenidos programáticos, sino que el estudio del español se organiza en lo que llaman “Ámbitos de estudio”, los cuales organizan las actividades de los tres años de la educación secundaria en los ámbitos mencionados en la Tabla 6: Estudio, Literatura y Participación ciudadana. La ventaja de esta forma de organización es que se puede analizar de manera más sencilla todo lo relacionado con la enseñanza de la literatura. De manera general se puede señalar que a lo largo de los tres años el alumno llevaba a cabo la lectura de mitos, leyendas, poemas, cuentos y obras dramáticas, en ocasiones para discutir o analizar la interpretación de un texto, hacer antologías, dar seguimiento a un género o un movimiento literario, conocer otros pueblos o bien para imitar el estilo de un autor o corriente literaria.

Nuevamente se debe señalar que en ninguna parte del documento se estipula que el texto literario promueve el desarrollo de la comprensión lectora; en cambio se hace énfasis en identificar las propiedades de los géneros y tipos de texto, en diferenciar un género de otro, en compartir la interpretación de una obra (aunque sobre esto último se refiera, de acuerdo

³⁹ *Ídem.*

con los propósitos del primer grado, a los “efectos emotivos que les producen los relatos y los poemas que leen o escriben”). Lo más cercano a una declaración de lo que se entiende por comprensión lectora del texto literario se establece en otro de los propósitos del primer grado, cuando se afirma que la comprensión los faculta para adquirir los “conocimientos que les permitan interpretar y apreciar el valor estético de textos narrativos, poéticos y dramáticos”.⁴⁰

Es necesario reiterarlo: en ninguna parte de los documentos hasta ahora mencionados se da una definición clara de lo que es la comprensión lectora y, como quedó demostrado, el estudio de la literatura no está orientado a desarrollarla, sino que se emplea para “interpretar el mundo”, para conocer las diferentes manifestaciones culturales, para identificar géneros, para analizar estilos de los diferentes periodos y corrientes, así como para enfatizar el uso creativo e imaginativo del lenguaje. Esto, a pesar de que se reconoce la importancia de la comprensión lectora para el desarrollo académico y social de los estudiantes, y que la comprensión es requisito previo para alcanzar cualquiera de esos objetivos. Algunas posibles razones para no ofrecer una definición clara de comprensión lectora serían la obviedad —es decir, que tanto docentes como estudiantes saben de antemano en qué consiste—, o que se entienda como la identificación de los elementos formales y estructurales de un texto, o que se considere como una “significación intersubjetiva” que surge a partir de la práctica social de la lectura.

Pero si en el *Plan de estudios 2011* y en el Acuerdo 384 no se especifica en qué consiste y cómo se desarrolla la comprensión lectora, y el estudio de la literatura mantiene una organización historiográfica y una visión estructuralista, mezclada con un enfoque basado en

⁴⁰ *Ibid.*, Primera sección, p. 29.

las prácticas sociales de la lectura, en el plan y programas de estudio vigente, que fue publicado en 2017, no se dieron muchos cambios. De manera general, se puede anticipar que el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*⁴¹ retoma algunos puntos importantes del *Plan de estudios 2011*, así como del Acuerdo 384, como la educación basada en competencias (aunque al decir del documento, “son el punto de llegada y no el de partida”⁴²) y la estructura conforme a “Ámbitos de estudio” en lugar de contenidos temáticos. Pero sus principales aportaciones van en dos sentidos: 1) resalta el papel que desempeñan el humanismo y sus valores; 2) hace hincapié en la importancia de articular la educación secundaria con la educación media superior, ya que esta última pasó a formar parte de la educación obligatoria, con la reforma educativa de 2017.

El documento *Aprendizajes clave para la educación integral* mantiene el estudio del español bajo un enfoque comunicativo y de práctica social del lenguaje, aunque bajo una perspectiva cognitiva y situacional de la educación, por lo que el “Campo de formación académica” de lenguaje y comunicación se orienta en tres direcciones: 1) la producción contextualizada del lenguaje –lo que se entiende como la interacción oral y la escritura de textos guiada siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos; 2) el aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar los textos; 3) el análisis y la reflexión sobre la

⁴¹ SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública, México, 2017.

⁴² *Ibid.*, p. 104.

producción lingüística.⁴³ Asimismo, se mencionan los marcos teórico y pedagógico del estudio de la Lengua Materna⁴⁴, a partir de los cuales:

se sostiene la idea de que el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social, mediante la participación en intercambios orales variados y en actos de lectura y escritura plenos de significación. Por eso, los contenidos de enseñanza se centran en modos socialmente relevantes de hacer uso de la lengua y de interactuar con los otros; en prácticas de lectura y escritura motivadas por la necesidad de comprender, expresar o compartir una perspectiva sobre el mundo, y en toda clase de interacción lingüística originada en la necesidad de entender o integrarse al entorno social⁴⁵.

Se nota, en este documento, la presencia de un marco teórico sociolingüístico, ya que se le da mucho peso a las variedades lingüísticas con que cuenta nuestro país, no solo en lo referente a las distintas lenguas originarias, sino incluso a los diferentes registros del español.

Dentro de los propósitos generales que guían a toda la educación básica, desde preescolar hasta secundaria, los que podemos considerar relativos al estudio de la literatura y la comprensión lectora son dos. El primero señala que el alumno debe conocer “una diversidad de textos literarios para ampliar su apreciación estética del lenguaje y su comprensión sobre otras perspectivas y valores culturales”; mientras que el segundo propone utilizar “y recrear el lenguaje para participar en actividades lúdicas y literarias”⁴⁶. De manera particular, para la educación secundaria, se espera que el alumno logre:

- Ampliar su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito y utilizarlo para ampliar y comprender textos.
- Utilizar los acervos impresos y digitales con diferentes propósitos.

⁴³ *Ibid.*, p. 155 y ss.

⁴⁴ Un cambio de nombre de la asignatura, para señalar la presencia de la variedad lingüística y considerando la educación en las diferentes lenguas indígenas de nuestro país, más allá del español.

⁴⁵ SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral*, p. 157.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 163 y ss.

- Interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- Conocer, analizar y apreciar el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valorar su papel en la representación del mundo.
- Utilizar el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear mundos de ficción.

Se entiende que se indican únicamente aquellos propósitos que se relacionan con la comprensión lectora y el estudio de la literatura. ¿Cuál es el enfoque y cuáles las actividades que van a llevar al estudiante a alcanzar esos propósitos? Como el documento lo señala, el estudio de la lengua “se sustenta en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje tanto oral como escrito. Asimismo, toma de las ciencias antropológicas las nociones de *práctica cultural* y *prácticas de lectura* para poner como elemento central del currículo las prácticas sociales del lenguaje”.⁴⁷ El documento se encarga de fundamentar y explicar en qué consisten esas aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista, de manera particular, en cuanto a la adquisición de la expresión escrita por parte de niños de preescolar y primaria se refiere. Lo que cabe resaltar es que, aunque se explica el conocimiento y acercamiento que tiene el niño con el lenguaje escrito, partiendo del enfoque constructivista, también se expone la importancia del estudio de la lengua desde el punto de vista de la lingüística estructural: “[los niños] deben comprender qué son y cómo funcionan las letras, la ortografía, la puntuación, la distribución del espacio gráfico; del mismo modo, es necesario que comprendan el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la disposición gráfica y las tramas que

⁴⁷ *Ídem.*

distinguen cada género textual”. El enfoque psicopedagógico cambia, pero el lingüístico se mantiene.

En cuanto al estudio del lenguaje como práctica cultural, el documento parte de una noción clara: “el lenguaje no es solamente un sistema de palabras y reglas, sino que implica también un conjunto de comportamientos recurrentes y expectativas compartidas por una comunidad [...] Visto así, el sistema de disposiciones que estructuran el lenguaje es un conocimiento que se construye socialmente, que se construye en la acción –las prácticas culturales– y se orienta hacia funciones específicas”. A partir de lo anterior, el documento presenta lo que se puede considerar una aproximación a la comprensión lectora:

La historia de las prácticas de lectura y escritura muestra cómo la producción, interpretación y transmisión de los textos no son actos puramente cognitivos. Las formas materiales de los textos son resultado de un modo de producción documental orientado hacia cierto público con finalidades específicas, y repercuten directamente en la apropiación de los sentidos de los textos. Las disposiciones gráficas de los textos, determinadas por situaciones históricas y culturales particulares, generan prácticas que se concretan en espacios, gestos y hábitos que distinguen comunidades de lectores y escritores, así como de tradiciones gráficas. Como resultado, la cultura contemporánea ha acumulado un saber lector, una extensa red de prácticas que organiza los modos histórica y socialmente diferenciados de acceso a los textos, y de cuyo dominio depende lo que se suele denominar grados de alfabetización (*literacy* en inglés)⁴⁸.

Sobre esto vale la pena comentar un par de puntos. Lo más evidente es lo relativo a la lectura (que no a la comprensión lectora) o lo que el documento señala como “prácticas de lectura”: se habla de “formas materiales del texto”, del público al que va dirigido, de finalidades específicas y de “apropiación de los sentidos de los textos”; de disposiciones gráficas de los textos “determinadas por situaciones históricas y culturales” que generan esas prácticas de lectura; así como de los resultados que dichas prácticas han generado: “un saber lector, una

⁴⁸ *Ibid.*, p. 169.

extensa red de prácticas que organiza los modos histórica y socialmente diferenciados de acceso a los textos, y de cuyo dominio [se entiende, de los textos] depende de los que se suele denominar grados de alfabetización”. En otras palabras, la lectura de textos busca que el alumno sea capaz de reconocer los aspectos formales, estructurales, intencionales, sociales, históricos y culturales de los textos, además de comprender cómo el contexto contribuye a la “apropiación de los sentidos de los textos”.

El segundo punto a resaltar se relaciona con lo que aparentemente es un intento por evitar el uso del concepto de comprensión lectora, aludiendo a que “la producción, interpretación y transmisión de los textos no son actos puramente cognitivos”; en cambio se emplean conceptos como “grados de alfabetización”, “apropiación de los sentidos de los textos” y, por supuesto, “prácticas de lectura”, para lo cual se cita a Barton y Hamilton, quienes mencionan cinco puntos para definir el concepto de alfabetización con respecto a las prácticas de lectura⁴⁹:

- La alfabetización (*literacy*) puede ser mejor entendida como un conjunto de prácticas que se observan en los eventos mediados por los textos escritos y están asociadas a diferentes dominios de la vida.
- Las prácticas de lectura están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, de modo que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras.
- Las prácticas de lectura son propositivas y están inmersas en prácticas culturales con objetivos más amplios.
- Las prácticas de lectura están históricamente contextualizadas.
- Las prácticas de lectura cambian y muchas nuevas prácticas se adquieren en situaciones de aprendizaje informal.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 170.

Todos estos puntos exponen y resaltan verdades obvias en torno a la lectura: es una práctica que parte de los textos escritos y se lleva a cabo con diferentes propósitos; la interpretación depende del contexto social, cultural y político; no se lee solo por leer y no se lee solo en ámbitos académicos. El problema radica en dejar el peso de la comprensión de un texto a elementos extratextuales o creer que de eso depende la comprensión del texto mismo, como señala el propio documento: “En la escuela, las prácticas de lectura corren el riesgo de desnaturalizarse, porque los objetivos y requerimientos didácticos suelen relegar a segundo plano los propósitos sociales y comunicativos”.⁵⁰ Es decir, quienes elaboraron el documento consideran que estudiar los propósitos sociales y comunicativos significa “naturalizar las prácticas de lectura”, como si el niño o el joven que lee una novela, un cuento o un poema, o aprende una rima por placer, lee naturalmente considerando el propósito social y comunicativo del texto. Una cosa es la teoría de las prácticas de lectura y otra lo que las autoridades educativas, los directivos, los maestros y los propios alumnos entienden o necesitan de esa teoría. Veamos lo que sucede en cuanto al estudio de la literatura se refiere:

Las prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura contribuyen a que los alumnos comprendan la intención creativa, amplíen sus horizontes culturales y aprendan a valorar diversos modos de comprender el mundo y expresarlo.⁵¹

De entrada, notamos la orientación: se estudia el texto literario para “comprender su intención creativa”, para ampliar los “horizontes culturales” de los estudiantes, así como para valorar “diversos modos de comprender el mundo”. De comprensión lectora no se dice nada, más allá de “comprender la intención creativa” del texto literario, por sobre su contenido. Y más

⁵⁰ *Ídem*. El subrayado es mío y tiene el propósito de hacer notar la contradicción.

⁵¹ *Ibid.*, p. 174. El subrayado es mío.

adelante: “las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios, pues mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias los estudiantes aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social y compartida, y pueden aprender a valorar distintas creencias y formas de expresión”. En realidad, todo lo expresado en esta parte del documento tiene mucho sentido, sobre todo cuando se piensa en alumnos de preescolar y de primaria: por supuesto la lectura de un texto literario puede ser una práctica compartida y por supuesto que en el diálogo se puede llegar a una interpretación más profunda. Pero si este enfoque tiene sentido cuando se piensa en alumnos de los niveles elementales, no se aplica de igual modo para alumnos de secundaria, cuyo desarrollo socioemocional y cognitivo, así como sus gustos e intereses, son diferentes. En términos de evaluación, ¿se puede evaluar la comprensión lectora, en lo individual, de estudiantes de secundaria y bachillerato, cuando se les recalcó la importancia de la construcción social de la interpretación del texto durante su formación? Y en esa construcción social y compartida de la interpretación de un texto, ¿cuántos estudiantes participaron realmente?

Conforme el documento avanza, se profundiza en las prácticas sociales y culturales de la lectura como el eje que orienta el estudio de la lengua; incluso se afirma que el docente de la educación básica debe ser un buen intérprete de los textos, por dominar “un conjunto de prácticas de lectura”, que incluyen “propiciar el interés para participar, preguntar en conversaciones, y saber más [...] favorecer el respeto, la escucha atenta y la expresión a partir de actividades atractivas que incluyan conversaciones, explicaciones, rimas, juegos y cuentos [...] mostrar actitudes de placer e interés por la lectura y la escritura para contagiarlo a los

alumnos”⁵², entre otras capacidades, siempre tratando de orientar las actividades hacia el trabajo colectivo.

Una parte del documento que vale la pena destacar es la relativa a algunas acciones que el docente debe llevar a cabo, como parte importante de la práctica de lectura, las cuales se pueden considerar como un acercamiento a la comprensión lectora. Expresa el documento:

Para formar a los alumnos como lectores críticos es necesario enseñarlos a validar o descartar sus interpretaciones de los textos, así como a detectar contradicciones e identificar su origen. El docente debe sugerir diferentes maneras de abordar los textos; propiciar que los alumnos discutan, expliquen y argumenten sus interpretaciones; enseñarlos a plantearse preguntas sobre el contenido; señalar datos o aspectos del texto que no hayan sido tomados en cuenta, y aportar información relacionada con el tema o el contexto de producción del texto.

El profesor no puede determinar si la interpretación de un texto es correcta. Lo que sí puede es proponer interpretaciones a los pasajes difíciles, dando opción a los alumnos para que ellos decidan las que consideren válidas, así como expresar su opinión sobre las interpretaciones que hacen sus alumnos y compartir la propia, argumentando en todo momento sus puntos de vista. Lo anterior permitirá que los alumnos entiendan por qué los textos pueden tener diversas interpretaciones, identificar si estas se fundamentan en el texto y reformular sus interpretaciones a la luz de otros puntos de vista.⁵³

Aunque la visión que plantean estas premisas resulta idealista, lo cierto es que lleva a hacer las siguientes preguntas: ¿realmente el profesor “no puede” o “no debe” determinar si una interpretación es incorrecta?, ¿descartar algunas de esas interpretaciones no es determinar que son incorrectas?, si se parte del principio de que no existen interpretaciones correctas y se educa al estudiante bajo esa premisa, ¿no es una contradicción hacer evaluaciones que midan la comprensión lectora? Por supuesto que un texto literario puede tener más de una interpretación; por supuesto que esa interpretación debe estar sustentada en argumentos válidos; por supuesto que es necesario que los estudiantes aprendan a descartar

⁵² *Ibid.*, p. 178.

⁵³ *Ibid.*, p. 180. El subrayado es mío.

interpretaciones que presenten contradicciones, pero, por lo mismo, también es cierto que si esa interpretación se sustenta en contradicciones es incorrecta. En consecuencia, existen interpretaciones correctas e interpretaciones incorrectas (o válidas e inválidas, si se prefiere) y el docente debe ser capaz de explicar por qué las segundas lo son. Entonces, de esa manera, los estudiantes entenderán “por qué los textos pueden tener diversas interpretaciones” y cómo las interpretaciones válidas se fundamentan en el texto, lo que le permitirá “reformular sus interpretaciones a la luz de otros puntos de vista”⁵⁴.

Lo que deja en claro este planteamiento analizado es la posible causa de por qué se toman en cuenta aspectos estructurales y formales del texto como fundamento para evaluar la comprensión lectora: no se puede determinar si una interpretación es correcta, pero la estructura, el contexto y las intenciones de un texto son elementos que se pueden evaluar. Es necesario enfatizar que las bondades del modelo educativo anteriormente descrito y analizado no se ponen en duda; la presente crítica se lleva a cabo sobre las contradicciones y las omisiones en un documento que establece los criterios y modelos educativos nacionales. La contradicción más importante: evaluar en lo individual lo que se aprendió a hacer en trabajo colaborativo; la omisión más grande: dar por sentado que resulta innecesario explicar qué es, en qué consiste la comprensión lectora, cuando lo que se busca es desarrollarla como base para cualquier interpretación, explicación o discusión de un texto. El resultado de esta omisión (acaso producto de la idea de que no se puede determinar si una interpretación es correcta) lleva a evaluar elementos estructurales, aspectos comunicativos y condiciones contextuales, es decir, factores extratextuales, por sobre el contenido textual. Y en el ámbito de la literatura es donde más se resiente, como ya quedó explicado. Por ejemplo, en la tabla

⁵⁴ Para ahondar más en el tema, consultar el capítulo 3. Comprensión, literatura y cognición.

4, que menciona los aspectos evaluados por la prueba PLANEA 2017⁵⁵: determinar las características de los textos literarios, su intención comunicativa, el contexto de producción y la relación que tienen con los medios de comunicación.

Este es el panorama educativo en el que fueron formados los estudiantes que presentaron las pruebas PLANEA 2017 y PISA 2018, al menos en lo que se refiere a la educación secundaria. Como se expuso al inicio del análisis, se parte de este nivel porque es el antecedente inmediato de la Educación Media Superior y porque las omisiones de los documentos oficiales que articulan la educación de nuestro país (que no del modelo educativo, ni de los enfoques psicopedagógicos, ni de las propuestas didácticas de las diferentes áreas de conocimiento) explicarían las carencias de los estudiantes de bachillerato, al menos en cuanto a comprensión lectora se refiere. Por supuesto, no se puede dejar de señalar la importancia que tienen las prácticas educativas tradicionales que persisten en las aulas como obstáculos que impiden alcanzar los propósitos que articulan esos documentos oficiales; tampoco la trascendencia que tiene la interpretación de las autoridades educativas inmediatas (como directores, supervisores o jefes de sector) de dichos documentos, sobre los modelos educativos y los enfoques psicopedagógicos, para desviar los propósitos educativos, privilegiando las exigencias burocráticas y administrativas por encima de la formación de los alumnos.

⁵⁵ *Supra.*, p. 19.

2.2. Comprensión lectora y el estudio de la Literatura en el Sistema Nacional de Bachillerato

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 señalaba la necesidad de rediseñar los planes de estudio para la Educación Media Superior (EMS), con la finalidad de proporcionar a los estudiantes de este nivel los conocimientos, las capacidades y las competencias necesarias para hacer frente a un mundo cada vez más competitivo; asimismo, se indicaba que debían articularse sus programas para permitir la movilidad de los estudiantes que lo requerían, objetivo que no se podía lograr en el momento en que se presentaba el documento oficial, debido a “la variadísima oferta de planes y programas de estudio”⁵⁶ que caracterizaba a la EMS, la cual, en aquellos años estaba formada por más de 300 planes y programas.⁵⁷ Se pretendía, continúa el documento, proporcionar orden, articulación y sistematicidad al tipo educativo que tendría la mayor expansión y crecimiento a partir de aquel momento, con el propósito de contar con una certificación nacional de bachillerato. Todo lo anterior, claro, en un marco de diversidad, es decir, sin vulnerar la autonomía de instituciones públicas, subsecretarías y subsistemas estatales, para lo cual se trabajó con representantes de autoridades estatales y de las instituciones que integran la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Los resultados de estos trabajos fueron el “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de Diversidad”, documento con el que se dio la base legal de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), y el “Acuerdo número 444 por

⁵⁶ SEP, “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, Primera sección, p 1.

⁵⁷ Adriana Patricia Pichardo Ramírez, *La comprensión lectora en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares de la educación media superior* (Tesis), p. 2.

el que se establecen las competencias del marco curricular común del sistema nacional de bachillerato”.

La RIEMS promovió el Marco Curricular Común (MMC) con base en competencias para articular los programas de distintos modelos institucionales de la EMS bajo “una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo)”.⁵⁸ A partir de estas competencias se diseñaron tanto los contenidos programáticos de las diferentes disciplinas, como el perfil de egreso para el bachillerato, puntos que sirven para el análisis del presente apartado. A continuación, se revisará lo referente a comprensión lectora y estudio de la literatura, señalando que dicho análisis se hace a partir de estos y otros documentos generales, publicados por la SEP, ya que es la institución de mayor cobertura en nuestro país. La exposición y análisis de planes y programas de estudio de otras instituciones, subsistemas y universidades, es una labor que rebasa los fines del presente trabajo.

Lo primero que conviene hacer es partir de lo que son las competencias genéricas y las competencias disciplinares, ya que es ahí en donde se establecen pautas que se acercan a una definición de comprensión lectora. Las competencias genéricas son transversales, es decir, atraviesan todas las áreas de conocimiento y todos los niveles de la educación media superior; en consecuencia, todas las asignaturas deben buscar su desarrollo. La competencia genérica que se relaciona con el desarrollo de la comprensión lectora debe guiar la enseñanza de todas las áreas, lo cual resulta lógico, ya que todas requieren de la comprensión lectora para su

⁵⁸ SEP, “Acuerdo 442...”, primera sección, p. 2. No está de más señalar que este cambio de una enseñanza basada en un currículo articulado a partir de contenidos disciplinares y objetivos, a uno diseñado por competencias provocó muchas dudas, cuestionamientos y rechazo en su momento.

aprendizaje y estudio. La cuarta competencia genérica pertenece a la categoría “Se expresa y comunica” y se define de la siguiente manera: “Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados”⁵⁹, para lo cual sus atributos son:

- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

De estos puntos, el relacionado con el desarrollo de la comprensión lectora es el que se refiere a que el estudiante identifique ideas clave en un texto e infiera conclusiones a partir de ellas, aunque no se queda únicamente en el terreno de la comprensión lectora, sino que también se menciona que debe hacerlo en un discurso oral, por lo que el concepto de “comprensión” adquiere una dimensión mucho más amplia. Todo esto, no debe olvidarse, debe ser considerado por todas las asignaturas de este nivel ya que constituye una competencia genérica.

En cuanto a las competencias disciplinares, se entiende que son aquellas que cada alumno debe desarrollar en una disciplina, a partir de sus respectivas áreas y asignaturas. El Acuerdo

⁵⁹ SEP, “Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”, Primera sección, p. 3.

444 establecía y delimitaba las competencias disciplinares que debían guiar la enseñanza de las distintas áreas como Ciencias Experimentales, formada por las disciplinas de Física, Química, Biología y Ecología. El campo disciplinar de “Comunicación” estaba integrado por las disciplinas de Lectura y expresión oral y escrita, Literatura, Lengua extranjera e Informática. Como puede interpretarse, la Literatura iba a ser estudiada bajo un enfoque predominantemente comunicativo. Los demás campos disciplinares establecidos por el documento fueron: Matemáticas, Ciencias experimentales y Ciencias sociales.

Esta manera de organizar los campos disciplinares provocó muchos cuestionamientos, por la notoria ausencia de un campo relativo a las Humanidades. De manera particular, el hecho de que la Filosofía, la Lógica y la Ética fueran consideradas “de carácter más bien transversal”,⁶⁰ desató una polémica y una serie de protestas por parte de la comunidad de docentes de Filosofía que derivó, primero, en la creación del Observatorio Filosófico Mexicano en 2009, y culminó, en 2012, con la publicación del “Acuerdo número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general”. En este acuerdo se agregó el campo disciplinar de “Humanidades”, que incluyó las disciplinas de Literatura, Filosofía, Ética, Lógica y Estética. Por supuesto, dicho cambio obligó a añadir las competencias disciplinares propias del campo. Pero si se pensaba que ello enriquecería la educación bajo un enfoque humanista, la situación no resultó tan

⁶⁰ SEP, “Acuerdo 442...”, Primera sección, p. 44.

clara. Lo relativo al estudio de la Literatura, de hecho, abrió más dudas que certezas como se verá más adelante.

Retrocedamos un poco. En el Acuerdo 442, se expresaba que las competencias disciplinares del Área de comunicación tenía como objetivo desarrollar la lectura crítica, además de promover “la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y su uso como herramienta del pensamiento lógico”.⁶¹ El estudiante adquiere estas competencias, en diferentes niveles de desempeño, cuando:

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.
4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.
9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.

⁶¹ SEP, “Acuerdo 442...”, p. 8.

10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural.
11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.
12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

Lo interesante es que, aunque se mantiene el predominio del enfoque comunicativo del estudio de la lengua, aparecen elementos relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora, como se nota en las competencias 1 y 2. Lo relativo al estudio de la literatura y el papel que desempeña en la formación de los estudiantes queda establecido, brevemente, en la competencia 7. De hecho, a partir de esta, se justifica que uno de los criterios para evaluar la comprensión lectora, en la prueba PLANEA 2017, fuera comparar el texto literario con los medios de comunicación, como se vio en el capítulo 1⁶².

Se pensaría que en el Acuerdo 656, con la asignación y diseño del campo disciplinar de Humanidades, en donde se incluye la literatura, las cosas cambiarían; la verdad es que en dicho campo predomina un enfoque filosófico e historicista: “[las] competencias disciplinares básicas de humanidades están orientadas a que el estudiante reconozca y enjuicie la perspectiva con la que entiende y contextualiza su conocimiento del ser humano y del mundo. También favorecen el desarrollo de intuiciones, criterios y valores para entender y contextualizar su conocimiento del ser humano y el mundo desde perspectivas distintas a las suyas”.⁶³ Como se puede observar, incluso esta enunciación coincide con algunos de los

⁶² Tabla 4, p. 11.

⁶³ SEP, “Acuerdo 656...”, p. 2.

señalamientos para la Educación Básica en el documento *Plan y programas de estudio 2017*, particularmente en lo relacionado con el conocimiento de perspectivas distintas a la propia, para construir y valorar su conocimiento del ser humano o, como se dijo páginas atrás, con las prácticas de lectura en la educación secundaria, las cuales “permitirían” que los estudiantes ampliaran sus horizontes culturales y “aprendieran” a valorar diversos modos de comprender el mundo y expresarlo.

En cuanto a las competencias disciplinares que el Área de Humanidades desarrolla, se encuentran muchas relacionadas con la filosofía, la ética, la argumentación, la historia e incluso la ciencia, pero ninguna con el ámbito de la literatura; de hecho, las relativas al arte se enuncian bajo criterios lógicos, históricos, filosóficos y, obviamente, estéticos. Por ejemplo, al establecer la competencia correspondiente, el documento afirma que el estudiante “asume una posición personal (crítica, respetuosa y digna) y objetiva, basada en la razón (lógica y epistemológica), en la ética y en los valores frente a las diversas manifestaciones del arte”, así como también “desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética”⁶⁴. Ante la dificultad para valorar la posición personal y objetiva basada en la razón y la ética, o los elementos objetivos de apreciación de una obra literaria, fue preferible, para la prueba PLANEA 2017, evaluar la “comparación entre los textos literarios y los medios de comunicación”.

Con todo esto pueden observarse tres hechos relacionados con el estudio de la Literatura y su capacidad de contribuir al desarrollo de la comprensión lectora. En primer lugar, queda de

⁶⁴ *Ibid.*, p. 3.

manifiesto que la Literatura es una especie de materia comodín, justamente por su esencia: como lo mismo se estudia para enseñar lengua que para estudiar historia o incluso filosofía, puede pertenecer al campo disciplinar de comunicación o al de humanidades. En segundo, precisamente por este carácter abierto, la asignatura de Literatura puede tener un enfoque de estudio muy variado, que es casi decir que no posee uno, por lo que el docente puede optar por enfocarse más en el conocimiento histórico y enciclopédico, o dedicar sus clases a responder exclusivamente la pregunta “¿qué quiso decir el autor?”, aplicando el mismo método a toda obra, desde un poema a una narración. Finalmente, es posible notar que los objetivos y propósitos de la materia de Literatura para la EMS no son del todo claros, lo que equivale a decir que aún existe un abismo entre la Teoría Literaria y la didáctica que es necesario cerrar o coordinar de modo que se dé forma a una didáctica de la Literatura, más allá del enfoque lingüístico, estructural, comunicativo, histórico o social . Nuevamente la literatura pasó al terreno del olvido o, peor aún, de las obviedades. Y de este modo, en un contexto en que la enseñanza y el estudio de la Literatura no ha tenido un verdadero análisis por parte de especialistas, al menos no en nuestro país, a partir de estos acuerdos (442, 444, 486 y 656) se elaboraron los planes y programas de estudio que dan forma al actual Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

El bachillerato en México se divide en bachillerato general y bachillerato tecnológico, y cada uno tiene sus propios planes y programas de estudio, aunque, a decir verdad, no presentan muchos cambios en cuanto a organización ni en cuanto a enfoque educativo. Las únicas diferencias significativas son los nombres de algunas materias, la reducción y, en algunos casos, eliminación de asignaturas. La SEP es la encargada de diseñar esos planes y programas para todo el país, aunque cada entidad federativa e incluso algunos municipios también

brindan educación de este tipo, además de que instituciones de educación superior igualmente tienen su propio bachillerato. Esta amplia variedad, como se dijo anteriormente, llevó a la creación del SNB, con la finalidad de brindar la misma oferta educativa a los jóvenes, sin importar su lugar de residencia, evitando así el rezago que presentaban los estudiantes de educación media superior de las zonas rurales y marginadas, frente aquellos de instituciones autónomas o de zonas urbanizadas. Aunque la creación del SNB se dio con la publicación del Acuerdo 442, en 2008, y se estableció el Marco Curricular Común para todos los bachilleratos del país ese mismo año, lo cierto es que cada entidad federativa, a través de sus respectivas subsecretarías de educación media superior, así como cada institución autónoma de educación superior, se encargan de diseñar los programas y planes de estudios para sus propios bachilleratos. Qué tanto se basan esos planes y programas en los lineamientos y las propuestas del MCC para evitar el rezago educativo antes señalado, es un asunto que aún está pendiente de investigarse.

Como se ha expresado anteriormente, para llevar a cabo el análisis y revisión de los planes y programas de estudio se tomaron en cuenta el plan y los programas de estudio del bachillerato nacional y se puso énfasis en lo relacionado con la comprensión lectora y la enseñanza de la literatura. Con base en el documento *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de educación media superior* se puede afirmar que, básicamente, se toma de manera casi textual todo lo expuesto en los Acuerdos 442, 444 y 656, además de contextualizar y fundamentar la propuesta educativa.

De manera general se observa que lo relacionado con el desarrollo de la comprensión lectora, tanto para el Bachillerato General como para el Bachillerato Tecnológico, se encuentra en los programas del campo disciplinar de comunicación, mientras que lo relativo a la literatura

se encuentra en el campo disciplinar de Humanidades. Las precisiones que conviene hacer al respecto son, por un lado, que en ambos bachilleratos se lleva una materia afín con el estudio de la lengua y la comunicación, durante los primeros dos semestres, denominada en el Bachillerato General como “Taller de lectura y redacción”, y en el Bachillerato Tecnológico, “Lectura, expresión oral y escrita”; por su parte, en el Bachillerato General la materia de Literatura se lleva de manera obligatoria durante los dos semestres del segundo año, mientras que en el Bachillerato Tecnológico solo la cursan los alumnos que elijan en su último año el propedéutico IV, que corresponde al área de Humanidades y Ciencias Sociales.

Taller de lectura y redacción I y II del Bachillerato General, y Lectura y expresión oral y escrita I y II del Bachillerato Tecnológico presentan, en esencia, los mismos contenidos; se da mucho peso a la producción de discursos, tanto en su dimensión oral como la escrita, pero también se señala la importancia de la lectura, como lo establece el propósito de las asignaturas: “Que el alumno desarrolle la competencia habilitante de la lectura y la escritura al reconocer y ejercer las cuatro habilidades de la lengua, escuchar, leer, hablar y escribir, con el fin de aplicarlas a diversas situaciones de su vida, académicas y cotidianas”⁶⁵. Para alcanzar dicho propósito, las competencias disciplinares⁶⁶ son prácticamente las mismas que ya se habían estipulado en el Acuerdo 444, según el cual el estudiante que las desarrolla:

- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
- Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus aprendizajes previos y nuevos.

⁶⁵ SEP, *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de educación media superior*, pp. 268 y 330, respectivamente para Bachillerato General y para Bachillerato Tecnológico. En lo subsecuente, las citas obedecen el mismo criterio.

⁶⁶ *Ibid.*, pp. 270, 331-332.

- Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
- Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.
- Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.

Lo que se agrega ahora son los contenidos o ejes que van a desarrollar esas competencias. Sobre este punto conviene hacer una precisión. Tradicionalmente los programas de estudio de las asignaturas de educación media superior se habían organizado a partir de los diferentes temas que se abordarían a lo largo de un semestre o ciclo escolar. En este documento la organización sufrió un cambio profundo. Dado que el modelo educativo está diseñado por competencias, los contenidos se articulan a partir de ejes, de componentes, de aprendizajes y de productos esperados, ya no de contenidos temáticos. Por ejemplo, en el ámbito de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora, en el Taller de lectura y redacción I y en Lectura y expresión oral y escrita I, el eje es “Leer, escribir, hablar y escuchar”; el componente, “La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas habilitadoras y generadoras del aprendizaje”; el contenido central, “La importancia de la lengua y el papel de la gramática”; el contenido específico a abordar, “La distinción entre la oralidad y la escritura, el empleo de nociones básicas de sintaxis y la identificación del tema, la intención y las partes de un texto para la elaboración de un resumen”; el aprendizaje esperado, “Identifica el tema, la intención y las partes de expresiones orales y escritas”.

Para el Taller de lectura y redacción II del Bachillerato General y Lectura y expresión oral y escrita II del Bachillerato Tecnológico, el eje “Leer, escribir, hablar y escuchar” se desarrolló en dos bloques o unidades didácticas, a diferencia de las anteriores, a las que solo se destina uno. Los ejes se articulan a partir de la producción de textos argumentativos y de la argumentación fundamentada; la lectura se usa como modelo para la escritura, y por primera y única vez se emplea el término de “herramientas de análisis” para extraer y procesar información contenida en un texto, como comparar y contrastar, tomar notas o elaborar síntesis, resúmenes, paráfrasis y sinopsis.

Lo primero que llama la atención es que no se define la comprensión lectora; pareciera innecesario definirla y exponer los medios, recursos y modelos para su desarrollo. Resalta, en cambio, que se considere la “práctica utilitaria de la lectura” como medio para identificar elementos estructurales de un texto, con la finalidad de reproducir el modelo de la tipología textual correspondiente; el principal propósito que se busca, así lo dejan ver estos programas, es la producción del discurso escrito. En síntesis, se puede decir que, en las materias de Taller de lectura y redacción y Lectura y expresión oral y escrita, lo que predomina sigue siendo el uso de la lectura para identificar los elementos que caracterizan un tipo textual, aunque ahora sí se mencionan herramientas de análisis para el desarrollo de la comprensión lectora. Pero, por lo que dejan ver los resultados de las pruebas, esto no es suficiente.

Aunque no existe una definición explícita de comprensión lectora, el documento tiene un anexo titulado “Reflexiones para fomentar la lectura entre jóvenes”⁶⁷, en donde se presentan argumentos sobre la importancia de la lectura como medio para lograr que los estudiantes

⁶⁷ *Ibid.*, p. 294 y ss., así como 355 ss.

tengan un desarrollo individual que les permita insertarse y participar en la sociedad. En esta parte del documento se establece en qué consiste el desarrollo de la comprensión lectora:

hay que proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para despertar en ellos la curiosidad y convertirlos en lectores capaces de procesar y dar sentido a lo que leen, comprender las relaciones explícitas e implícitas entre diferentes partes de un texto, llegar a inferencias y deducciones, identificar suposiciones o implicaciones, así como relacionar el contenido de los textos con su propia experiencia y sus aprendizajes previos, para establecer juicios sobre su contenido, calidad y aplicación práctica en su realidad cotidiana.⁶⁸

Para promover la lectura, el documento presenta un modelo del desarrollo de la competencia lectora (figura 3), tomando el concepto del marco de referencia de la prueba PISA. Se trata de un modelo que se basa en tres aspectos-momentos de la lectura: motivación, cognición y aplicación. Es en el segundo punto, la cognición, donde se encuentran los elementos para desarrollar la comprensión lectora, partiendo de un enfoque, además de cognitivo, constructivista, ya que se retoman aprendizajes previos. Se da un avance gradual de competencias y también la transformación del rol docente. Vale la pena rescatar dos conceptos fundamentales de este modelo:

- a. Las *proposiciones*: ideas contenidas en el texto, que son la base para reconstruir y comprender oraciones complejas.
- b. Los *conceptos*: nodos para la reactivación de aprendizajes y conocimientos relacionados y articulados entre sí y con un tema específico.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 295 y 335. El subrayado es mío.

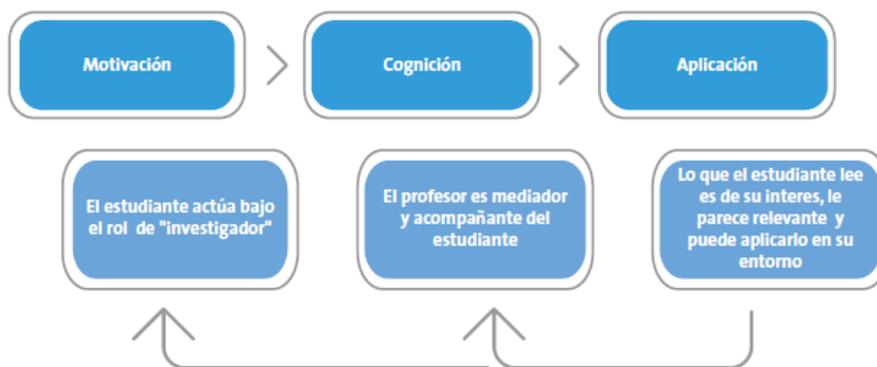


Figura 3. Proceso cíclico para el desarrollo de la competencia lectora.

Fuente: SEP, *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de educación media superior*.⁶⁹

La estrategia para llevar a cabo esta parte del proceso consiste en preguntas generales: “¿cuáles son los elementos que permiten explicar el problema, fenómeno o tema abordado por la lectura?, ¿cuál es el concepto central que contribuye de manera real a explicar la realidad abordada [*sic*] y que se encuentra relacionada con su entorno inmediato?, ¿cuáles serían algunas situaciones que ejemplifican la realidad abordada por la lectura?”⁷⁰.

Aunque este es un modelo para el desarrollo de la competencia lectora con interesantes propuestas, es probable que la falta de una profundización y el hecho de que sea presentado de manera tan general provoque dudas en el docente encargado de llevarlo al aula, a pesar de que se coloca un ejemplo para aplicarlo. No se debe perder de vista que se trata de un modelo de fomento de la lectura (a pesar de que se le dé el nombre de “Proceso para el desarrollo de la competencia lectora”), no de un modelo que explique propiamente cómo desarrollar la comprensión lectora.

⁶⁹ *Ibid.*, pp. 296 y 356.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 297.

La asignatura de Literatura en el bachillerato tiene un trato particular. Mientras que en el Bachillerato General se cursa de manera obligatoria dentro del campo disciplinar de Humanidades, en el Bachillerato Tecnológico es una materia optativa y aunque el documento incluye el campo disciplinar en ambos subsistemas de educación media superior, en el Bachillerato Tecnológico solo se colocan materias del área de filosofía. Es decir, en la sección dedicada a delimitar el campo disciplinar de Humanidades en el Bachillerato Tecnológico, no aparece nada relativo al estudio de la literatura. Esto solo deja la posibilidad de analizar el estudio de la literatura en el Bachillerato General.

Lo primero que se debe señalar es que se incluye en el campo disciplinar de las Humanidades, cuando anteriormente se le colocaba en el de Comunicación. De la visión de la literatura como acto comunicativo, se pasa a una de la literatura como producto humano. Es un avance. Pero no deja de llamar la atención que, pareciera, la literatura es una especie de asignatura comodín, como se dijo anteriormente. Cabe en cualquier campo disciplinar. Incluso el de las Ciencias Sociales, si se considera la Literatura como producto social y a la teoría literaria como ciencia. Al pertenecer al campo de las Humanidades, la literatura se estudia bajo el propósito general de aquella área, en el que “el desarrollo de las personas se entiende como el logro de su responsabilidad, de su actitud y pensamiento críticos y de su creatividad, el desarrollo progresivo de sus habilidades para comunicarse y expresarse, para apreciar el arte y las experiencias estéticas, de su capacidad para ser y convivir, así como de su autonomía intelectual y su autocontrol emocional”.⁷¹ Bajo esta premisa, la Literatura, según puede

⁷¹ SEP, *Planes de estudio de referencia...*, p. 719 y ss.

apreciarse, tiene dos dimensiones: la comunicativa y la artística, aunque, a partir del análisis e interpretación de una obra literaria, también desarrolla el pensamiento crítico.

Otro aspecto que se debe señalar es la visión que se tiene en este documento del propósito principal de las asignaturas de Humanidades: “que el estudiante comprenda la experiencia humana, especialmente en su contexto histórico y cultural, como un ser que emerge del pasado, vive en el presente y en cierto grado puede construir su futuro”. Por ese motivo, el eje de este campo disciplinar se construye a partir de una serie de prácticas: “aprender haciendo en comunidad; participando en prácticas de cuestionamiento, investigación y reflexión sobre el mundo, las acciones humanas, el pensamiento, su historia, así como en experiencias estéticas y artísticas –en este caso, con las obras literarias–”. Estas prácticas se llevan a cabo dentro de la forma de trabajo conocida como “Comunidad de investigación”, un proceso que se integra con preguntas que sirven para orientar la reflexión y la crítica.

La Literatura se enseña a partir de dos preguntas que, de entrada, requerirían de una profunda discusión y análisis: “¿Para qué sirve la literatura?, ¿para qué sirve la obra literaria en la formación de las personas y de la sociedad?”⁷². Si las preguntas merecen un análisis, las respuestas lo ameritan aún más:

En primera instancia, la lectura de obras literarias es una oportunidad para que el lector obtenga información sobre el mundo. Además, favorece el desarrollo de intuiciones, enfoques y valores que permiten entender y contextualizar al mundo desde perspectivas distintas. Tal diversidad, a su vez, promueve que se examinen creencias, normas, valores y decisiones en su especificidad histórica y que no se tomen como algo dado, que se extiendan la experiencia y el pensamiento, así como la comprensión y empatía. En tanto la experiencia con el arte literario permite a las personas vivir las ficciones e imaginar mundos posibles, pueden cuestionar el mundo. Al identificarse con el o los personajes, al favorecer el reconocimiento

⁷² *Ibid.*, p. 751.

de lo que son, han sido, lo que pueden pensar y decir, ser y hacer, la experiencia literaria permite al sujeto ampliar sus horizontes de vida.⁷³

La idealización de la lectura del texto literario permea no solo a la sociedad, sino a las instancias académicas. A preguntas de corte práctico y de utilidad del texto literario, respuestas de tipo idealista que van de la diversidad cultural, pasando por el desarrollo de intuiciones y llegando a la ampliación de los horizontes de vida. El problema que surge de esta contradicción entre lo práctico de las preguntas y lo idealizado de la respuesta es que los programas de Literatura presentan, de manera general, una serie de contradicciones, de imprecisiones y de sinsentidos que llaman la atención, pero también contienen planteamientos que deberían tomarse en cuenta para el diseño de futuros programas.

Un ejemplo de contradicción: criticar el programa anterior por tener un enfoque predominantemente comunicativo, pero sostener que la escritura como acto comunicativo y su dimensión oral deben estar presentes como experiencias de aprendizaje en cada contenido central; una imprecisión: darle todo el peso de la interpretación textual al proceso dialógico que se establece en la comunidad de lectores (en este caso, los estudiantes), descuidando la parte de la lectura individual y su proceso cognitivo; los sinsentidos: creer que el contenido general articulado en la pregunta “¿es literatura lo que escribo?”, así como sus contenidos específicos expresados igualmente a manera de preguntas,⁷⁴ resultan más pertinentes para un estudiante de bachillerato que los temas organizados en periodos o corrientes literarias, pero

⁷³ *Ídem.*

⁷⁴ *Ibid.*, p. 754. Otras preguntas son: “¿Sirve la literatura para expresar lo que soy o saber quién soy?”, “¿La literatura es el mundo de lo real o es el mundo de lo ideal?”, “¿Puede la literatura ir en contra de las reglas establecidas?”.

también la cantidad de obras que se espera que lean los estudiantes en Literatura II,⁷⁵ asignatura que, por cierto, se vuelve a organizar bajo criterios historiográficos; lo que vale la pena rescatar: el propósito de las asignaturas, el cual señala que “los estudiantes aprendan a interpretar, apreciar y producir obras literarias para acercarse de forma crítica, reflexiva y creativa a la realidad individual y social”.⁷⁶

Es posible notar en estos programas de Literatura para el Bachillerato General que el estudio o enseñanza de la literatura en el ámbito académico es una actividad, una asignatura que atraviesa un periodo de crisis, producto de un replanteamiento obligado de su naturaleza, propósito y pertinencia en la formación de los estudiantes de educación media superior. El propio documento reconoce que aún quedan tareas por realizarse. Corresponde ahora a los especialistas en la didáctica de la literatura (en menor medida a los teóricos y críticos literarios) aportar a esta labor, como ya lo hicieron los filósofos, para articular los nuevos programas que están por venir.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 768 – 771. Las lecturas son: *Cantar del mío Cid*, *Libro del buen amor*, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, *Madame Bovary*, *Crímen y castigo*, además de literatura prehispánica, los clásicos griegos y poesía del barroco.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 756.

3. COMPRENSIÓN, LITERATURA Y COGNICIÓN

La literatura es esencialmente soledad. Se escribe en soledad, se lee en soledad y, pese a todo, el acto de la lectura permite una comunicación entre dos seres humanos.

Paul Auster

Como hemos visto a lo largo de las páginas anteriores, determinar en qué consiste la comprensión lectora, en general, es un asunto que aún está lejos de concluirse. El tema se torna más complicado aún cuando se aborda la comprensión lectora del texto literario porque nos enfrentamos a su carácter polisémico. Esto es, a diferencia de los textos académicos, periodísticos o de divulgación, el texto literario –ya sea narrativo, poético o dramático– presenta un abanico de posibilidades cuando se pregunta por su contenido: lo que dice a un lector, no necesariamente es lo mismo que dice a otro. Piénsese, por ejemplo, en una definición de las matemáticas: “ciencia que se dedica al estudio de las propiedades de los números, así como los métodos y los procedimientos para llevar a cabo los cálculos entre ellos”⁷⁷; ahora recordemos los primeros versos del “Primero sueño”, de sor Juana Inés de la Cruz:

Piramidal, funesta, de la tierra
nacida sombra, al cielo encaminaba
de vanos obeliscos punta altiva,
escalar pretendiendo las estrellas...

⁷⁷ Larousse, *Diccionario esencial. Matemáticas*. Larousse Editorial, México, 2007.

Las diferencias, en cuanto a lectura y comprensión lectora, resultan obvias: mientras el primer texto recurre a un lenguaje técnico pero sencillo y a la dimensión denotativa de la lengua, el segundo implica un manejo al margen del lenguaje coloquial y el uso de la dimensión connotativa, metafórica; al apelar a lo literal, un texto expositivo pretende acotar los significados; al emplear figuras retóricas, el texto literario abre las avenidas del sentido, las escinde, incluso las puede poner en duda; una definición requiere, por parte del lector, asimilación, aprehensión y manejo del contenido; un poema, como este de sor Juana, nos lleva por el frágil camino de la interpretación. Evaluar la comprensión lectora a partir de un texto expositivo es posible mediante la paráfrasis porque se tiene la seguridad del referente; mientras que evaluar la comprensión a partir de una obra literaria partiendo del propio texto resulta polisémico, al grado que lo mejor es indicar, como el documento oficial de la SEP, analizado páginas atrás, que el docente no debe determinar que una interpretación es incorrecta porque un texto literario puede tener varias. En otras palabras, si tratar el tema de la comprensión lectora en general es un asunto complejo, evaluarla, sobre todo a partir de un texto literario, resulta polémico, cuestionable, al grado que conviene preguntarnos si realmente se puede, se debe y, dado el caso, cómo evaluarla.

A lo largo de las siguientes páginas se plantearán respuestas a dichas interrogantes, pero primero se llevará a cabo una revisión de los conceptos de *comprensión* e *interpretación* bajo un enfoque cognitivo. Se ha elegido este enfoque por sobre otros, por ejemplo, el social analizado en los capítulos anteriores, no porque se piense que es mejor o porque se rechace la importancia de propuestas y conceptos como “comunidades lectoras”, “prácticas letradas” o “literacidad”, sino porque considero que es imprescindible consolidar la comprensión lectora en su dimensión cognitiva, individual, ya que se trata de un paso previo,

indispensable: no se puede aportar a la construcción social de un significado o una interpretación si antes no se tiene una interpretación propia, basada en la comprensión del texto. Se debe recordar, además, que las pruebas estandarizadas no miden la aportación de un estudiante a la interpretación colectiva de un texto, sino que evalúan la comprensión lectora de manera individual. Finalmente, el enfoque cognitivo me permite hacer una distinción vital para el estudio y análisis de la comprensión: comprender e interpretar son procesos distintos, aunque muchas veces se emplean como sinónimos. Resulta inevitable, en este análisis, abordar brevemente la polémica que plantea la interpretación del texto literario y que ha dividido al ámbito de la teoría literaria entre aquellos que afirman que toda interpretación del texto literario es válida y aquella otra postura que afirma que la interpretación de una obra literaria tiene límites. Este trabajo, es necesario adelantarle, se sostiene sobre esta última.

3.1 Modelos cognitivos y comprensión lectora

Las teorías de corte social y antropológico para el estudio de la literatura, que se basan en los conceptos de prácticas letradas y comunidades de aprendizaje, son el marco para el desarrollo de la comprensión lectora bajo una perspectiva social de la construcción del conocimiento. Daniel Cassany lo expresa así: “Leer requiere decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir lo que no dice [...] Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes: el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector”.⁷⁸ También existe una definición de la psicolingüística, que la

⁷⁸ Daniel Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, p. 12.

considera como una predicción que el lector va haciendo mientras realiza un proceso de decodificación:

La predicción significa formular preguntas y la comprensión significa dar respuestas a esas preguntas. Mientras leemos, escuchamos a un orador o pasamos la vida, estamos formulando preguntas constantemente; y en la medida en que estas preguntas sean contestadas, y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo [...] la persona que no comprende un libro o un artículo del periódico es la que no puede encontrar respuestas a lo que podría decir en la siguiente parte impresa.⁷⁹

Como quedó expuesto, para un organismo autónomo como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, encargado de evaluar los “aprendizajes clave, relevantes para la adquisición de nuevos aprendizajes en distintos campos del conocimiento”⁸⁰, la comprensión lectora consiste en la identificación de elementos estructurales, propósitos del autor e ideas principales de un texto expositivo; mientras que para la SEP la “producción, interpretación y transmisión de textos no son actos puramente cognitivos”⁸¹, y van más allá de traducir “predominantemente secuencias y lineamientos convencionales [*sic*]”⁸², por lo que la comprensión lectora se define como la habilidad del estudiante para “comprender las relaciones explícitas e implícitas entre diferentes partes de un texto, llegar a inferencias y deducciones, identificar suposiciones o implicaciones, así como relacionar el contenido de los textos con su propia experiencia y sus aprendizajes previos, para establecer juicios sobre su contenido, calidad y aplicación práctica en su realidad cotidiana”⁸³.

El marco que sustenta la propuesta que se presenta en este trabajo, como se ha dicho, es el cognitivo porque da pautas para delimitar en qué consiste la comprensión lectora y para

⁷⁹ Frank Smith, *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, pp. 78-79.

⁸⁰ INEE, *Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior*, p. 3 y ss.

⁸¹ SEP, *Aprendizajes clave para la formación integral*, p. 169.

⁸² SEP, *Plan de estudios 2011*, p. 47.

⁸³ SEP, *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de educación media superior*, p. 294.

desarrollarla en su dimensión personal. Si bien es cierto que los esquemas mentales, los significados culturales y los conocimientos previos que sirven de filtro para que una persona comprenda “la realidad” son de naturaleza social, también lo es el hecho de que se encuentran tan interiorizados que forman parte de la psique individual.

Cierto, la comprensión proviene de la comunidad de hablantes porque es precisamente esa comunidad la que ha construido nuestros sesgos, significados y esquemas mentales con los cuales aprehendemos la realidad y porque muchas veces esa comunidad nos permite comprender un texto cuyo significado no somos capaces de penetrar solos, pero también es cierto que lo comprendamos individualmente o no, es necesario este paso inicial que implica la lectura: antes de llegar a una comprensión intersubjetiva el lector debe realizar una comprensión desde la propia subjetividad, porque la lectura, sobre todo la de los textos literarios, como señala el epígrafe de Auster que abre este capítulo, es un acto que generalmente se realiza en soledad. El problema del enfoque cognitivo radica en la dificultad para representar los procesos mentales que se realizan al momento de leer. Es entonces que surgen las propuestas de los modelos cognitivos.

Los modelos cognitivos son representaciones de una sucesión de etapas de procesamiento que algunos estudiosos explican de manera esquemática mediante un diagrama de flujo.⁸⁴ En dichas etapas se describen los lugares de almacenamiento o las transformaciones que se hacen de la información contenida en un texto.

Modelizar consiste en definir el papel atribuido a cada etapa de procesamiento, a cada operación mental particular; en otros términos, se trata de especificar la transformación de que ha sido objeto la información lingüística de una etapa a la otra. En este sentido, los modelos constituyen descripciones funcionales del comportamiento verbal humano. Se trata

⁸⁴ Cfr. Carlos Molinari Maroto, *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*, p. 17.

de descripciones que intentan responder a la pregunta acerca del ‘cómo’ más que del ‘por qué’ funciona un sistema⁸⁵.

Realidad inobjetable: la lectura, desde el punto de vista de la cognición, es un proceso tan complejo que necesitamos modelos para hacernos una idea de cómo leemos o qué sucede mientras leemos. Ciertamente esos modelos son reducciones de la realidad, pero son útiles para identificar puntos clave que permitan explicar por qué hay lectores más o menos hábiles y contribuyen a determinar las dificultades a las que se enfrenta un estudiante al momento de acercarse a un texto, con la finalidad de llevar a cabo una intervención. Esta es una ventaja del enfoque cognitivo, que el enfoque social no presenta. Finalmente se debe señalar que el enfoque cognitivo también puede dar la pauta para evaluar la comprensión lectora, más allá de la identificación de elementos estructurales, tipos textuales, géneros literarios o propósitos del autor.⁸⁶

No se debe perder de vista que el propósito de los modelos cognitivos de lectura no es una guía estricta para aplicar paso por paso en el salón de clases, sino orientar el diseño de una didáctica que promueva el desarrollo de la comprensión lectora. Dicho de otro modo, un modelo cognitivo no es una estrategia didáctica en sí mismo, pero da la pauta para el empleo de los puntos clave con los cuales diseñar una estrategia. El objetivo de los modelos cognitivos, por su naturaleza, no es “hallar la verdad acerca de cómo trabaja la mente, sino

⁸⁵ *Ídem.*

⁸⁶ Algunos de esos aspectos se abordarán con detalle en el siguiente capítulo, cuando se trate el tema de la comprensión lectora del texto literario en la propuesta de intervención.

hallar descripciones útiles al respecto”,⁸⁷ que nos sirvan como herramientas de análisis para conocer, investigar y comunicar. Después de todo, esa es la función principal de todo modelo:

Un modelo es una representación simplificada de un hecho, objeto, fenómeno, proceso, que concentra su atención en aspectos específicos del mismo, y tiene las funciones de describir, explicar y predecir.⁸⁸

Los modelos cognitivos tienen su origen en la era de la informática, por lo que fueron conocidos como “modelos de procesamiento de la información”. Los precursores fueron Herbert Simon, J.C. Shaw y Allen Newell⁸⁹. Bajo esta perspectiva de los modelos de procesamiento se “considera al hombre como un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, reelaborarla y actuar de acuerdo con ella”.⁹⁰ Se denominan modelos cognitivos porque parten del principio de que un individuo no responde directamente al mundo real, sino que lo hace mediante su representación subjetiva; esta mediación entre una persona y el mundo real selecciona, transforma e incluso puede llegar a distorsionar el carácter de los estímulos recibidos. Uno de los modelos más conocidos es el propuesto por Michel J. Mahoney⁹¹ y considera cuatro categorías de procesamiento o programas de control del procesamiento de la información (figura 4):

1. *Atención*: trabaja con orientaciones selectivas y asimilaciones de estímulos específicos;
2. *Codificación*: implica la traducción a símbolos de los estímulos, de acuerdo con varios factores (características físicas o semánticas);

⁸⁷ Walter Kintsch, “A cognitive architecture for comprehension”, citado por Carlos Molinari Maroto, *Op. Cit.*, p. 13.

⁸⁸ José Antonio Chamizo, “Una tipología de los modelos para la enseñanza de las ciencias”, p. 26-27.

⁸⁹ Ángel I. Pérez Gómez, “Los procesos de enseñanza-aprendizaje. Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje”, en José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, p. 53.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 54.

⁹¹ *Ídem.*

3. *Almacenamiento*: es la retención organizada de la información codificada;
4. *Recuperación*: consiste en la utilización posterior de la información almacenada para guiar los resultados y las respuestas;

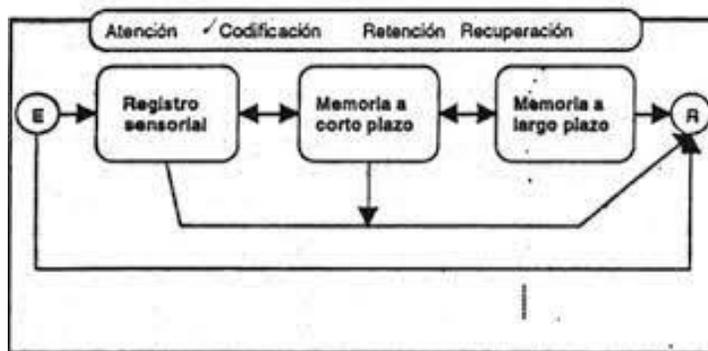


Figura 4. Modelo de procesamiento de la información de Mahoney (1974).

Fuente: J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 1997.⁹²

A partir de estos modelos de procesamiento de la información surgieron varias familias de modelos cognitivos entre las cuales destacan cuatro⁹³:

1. Modelos de comprensión desarrollados por Walter Kintsch y colaboradores.
2. El modelo de construcción de estructuras de Morton Ann Gernsbacher.
3. Los modelos Reader y el modelo de comprensión basado en la capacidad de la memoria de trabajo de M. A. Just y P. A. Carpenter.
4. El modelo del experimentador inmerso y el modelo de indexación de eventos de Rolf A. Zwaan y colaboradores.

De todas estas familias, los modelos más conocidos son los que ha venido desarrollando Kintsch a lo largo de las últimas décadas, los cuales han configurado y desarrollado las teorías sobre comprensión lectora en el último cuarto del siglo XX. De hecho, las demás familias de modelos cognitivos podrían ser consideradas como variantes, en mayor o menor medida, de los modelos de Kintsch. También se debe señalar que, aunque es frecuente creer que son

⁹² *Op. Cit.*, p. 54.

⁹³ *Cfr.* Juan Cruz Ripoll Salceda, "Modelos de comprensión", pp. 139.

varios los modelos de comprensión propuestos por este autor, lo cierto es que su obra tiene tal unidad que puede considerarse como un único modelo que ha ido desarrollándose a lo largo del tiempo y adaptándose a los resultados experimentales y a los progresos de las ciencias cognitivas.

El primero de sus modelos se dio a conocer en 1978 y es el resultado de diez años de trabajos con el lingüista Teun van Dijk (figura 5). En ese modelo se analizaba el papel de la memoria en el manejo de la información contenida en un texto. Para explicar este procesamiento acuñaron los términos de “microestructura” (formada por todas las oraciones contenidas en un texto, que dan la información a detalle y que se sustenta en una coherencia referencial⁹⁴), “macroestructura” (una representación global del texto organizada a partir de su tema mediante proposiciones interrelacionadas,⁹⁵ esto es, una suerte de esquema o mapa mental) y “superestructura” (una representación que el lector se forma a partir del conocimiento que tiene sobre la manera en que se organiza la información de un texto, por su conocimiento de otros textos similares; una suerte de tipología textual almacenada en la memoria que contribuye a la comprensión⁹⁶). En síntesis, este modelo explica los pasos que un lector lleva a cabo para ir de la microestructura a la macroestructura, mediante la elaboración de proposiciones, en lo que denominaron “macrorreglas”,⁹⁷ cuyo propósito es reducir la información de un texto base, ya que la memoria no puede trabajar con toda esa información proporcionada:

⁹⁴ *Ibid.*, p. 151.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 153.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 155.

⁹⁷ *Ibid.*, pp. 153-154.

1. **Supresión:** consiste en la posibilidad de eliminar proposiciones que no contribuyen en la interpretación de una proposición subsecuente. Para este paso son importantes los conceptos de unidad y coherencia.
2. **Generalización:** una secuencia de proposiciones puede ser sustituida por una proposición general que las incluya. Aquí es importante la capacidad para abstraer y sintetizar la información.
3. **Construcción:** las proposiciones contenidas en la microestructura son explicadas, “sustituidas”, por una proposición a partir de factores como la condición, los componentes o las consecuencias. Esto implica establecer la relación que existe entre las oraciones que componen el texto base.

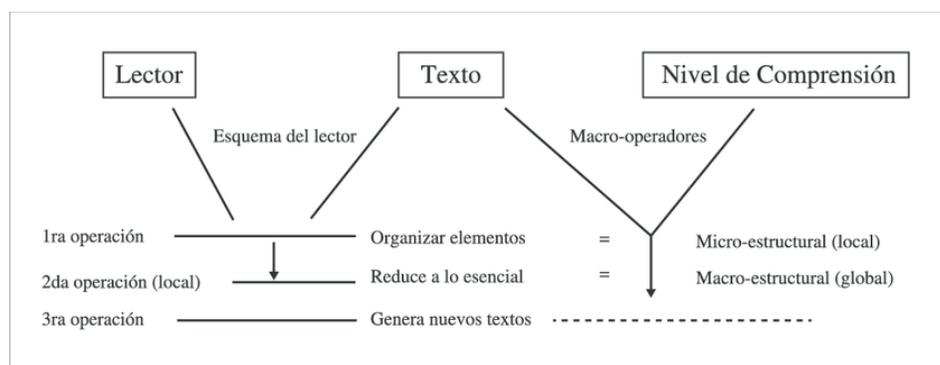


Figura 5. Modelo de lectura de Kintsch y van Dijk (1978).
Fuente: Juan Cruz Ripoll Salceda, “Modelos de comprensión”, 2010.⁹⁸

Finalmente, en esta primera versión del modelo, para explicar el papel que desempeña la memoria en la comprensión y producción de textos, se planteó la noción de “memoria de trabajo”:⁹⁹ puesto que un lector no puede recordar ni manejar toda la información contenida en un texto, sin importar su extensión, la almacena en esta memoria, luego de llevar a cabo el proceso arriba descrito, para emplearla en lo inmediato, cuando el texto así lo requiere, ya

⁹⁸ *Ibid.*, p. 154.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 143.

sea para tener acceso a dicha información si se pierde la coherencia textual o para analizar la relación que guarda una nueva proposición con las anteriores.

Posteriormente se llevó a cabo una revisión que derivó en una versión ampliada en 1983, conocida como modelo van Dijk y Kintsch, en donde se amplían las reglas para transformar un texto al formato proposicional, a partir de “esquemas” o “paquetes organizados de conocimientos que incluyen variables que deben ser concretadas según la información que se está procesando”.¹⁰⁰ Mediante el empleo de fórmulas, estadísticas y cálculos, el modelo adquiere un carácter más formal, al grado en que se han podido correr simulaciones informáticas para analizar cómo se produce la comprensión. Más allá de alcanzar este rigor formal, esta nueva versión del modelo de Kintsch y van Dijk también hace hincapié en el papel de los conocimientos, la motivación, la emociones y los propósitos del lector en la comprensión, en lo que dieron en llamar un “sistema de control”:

Van Dijk y Kintsch (1983) propusieron la existencia de un sistema de control formado por los elementos activos que, sin formar parte de la memoria de corto plazo, influyen en el procesamiento del texto: las metas e intereses del lector [...] supervisa el procesamiento en la memoria de corto plazo, activa y actualiza conocimientos semánticos necesarios, proporciona la información de alto nivel a la que debe ajustarse la información de bajo nivel, coordina la aplicación de las distintas estrategias, decide qué información de la memoria de corto plazo debe pasar a formar parte de la memoria episódica y guía la búsqueda de información en la memoria de largo plazo¹⁰¹.

En 1988 Kintsch dio cuenta de los procesos que el lector realizaba al llevar a cabo una lectura de comprensión, procesos que dieron al modelo el nombre de “modelo de construcción-integración”. Con esta nueva versión del modelo se reforzó una noción que se había planteado desde 1978: la comprensión es un proceso cíclico. Además, el modelo de “construcción-

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 145.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 147.

integración” recuperó la importancia del papel que tienen, para la lectura, aspectos básicos como la visualización y la pronunciación, justamente cuando la tendencia apuntaba a explicar la comprensión a partir de aspectos como los conocimientos previos o los propósitos de lectura y también resaltaba la dialéctica que se establece entre los conocimientos, los propósitos, los factores afectivos y la motivación del lector, con la información contenida en el texto, para la construcción de la representación mental del significado global; en conclusión, esta versión del modelo consideraba la comprensión lectora como una representación mental que el lector construye con su propio conocimiento (de la lengua, del tema, de sus intereses y sus propios esquemas) y con la información contenida en el propio texto (desde el léxico hasta la estructura y el tipo de texto).

Como se señaló, lo que desataca el modelo de “construcción-integración”, retomando todo lo analizado por los primeros modelos, es que el procesamiento de un texto, esto es su comprensión, se realiza en ciclos mientras se lleva a cabo la lectura; esto significa que no se lee para después comprender, sino que la comprensión debe suceder al mismo tiempo que se va leyendo, solo que esta acción es la consecuencia de ir procesando fragmentos del texto que se van relacionando con parte de la información procesada anteriormente. La comprensión, de hecho, no “proviene de la comunidad de hablantes”, sino de este proceso cíclico, aunque bien es cierto se puede enriquecer, profundizar y validar a partir del diálogo con otros.

El proceso es así: en primer lugar, el lector procesa la información contenida en fragmentos de texto (la microestructura) convirtiéndola en proposiciones (la macroestructura) que empleará a lo largo de la lectura de comprensión. Estas proposiciones son unidades de expresión del conocimiento, formadas por un concepto y un predicado. Se pueden ver como

oraciones simples que sintetizan o reestructuran, mediante paráfrasis, el contenido de un párrafo o una idea importante. Posteriormente estas proposiciones son almacenadas en una “memoria de trabajo”, para después recuperarlas e integrarlas en la representación mental del texto. Conforme se va leyendo se elaboran nuevas proposiciones que se agregan a dicha representación, en caso de existir una coherencia entre estas nuevas proposiciones y las almacenadas en la memoria de trabajo. Con todas estas proposiciones se elabora el “texto base”, el cual contiene el significado global del texto.

En caso de no existir coherencia entre las proposiciones elaboradas anteriormente y las nuevas proposiciones, un lector experto busca en la “memoria de trabajo”, o bien en el texto, esa conexión faltante. Dicho de otro modo, cuando la nueva información procesada nos parece extraña, tratamos de recordar información que la justifique y, en caso de no encontrar esa justificación en la memoria de trabajo, lo que hacemos es releer el texto buscando esa conexión. Si esto no funciona, ya sea porque no se recuerda o porque el texto mismo presenta ese vacío en la información, da inicio un proceso de inferencia que añade al texto leído una o varias proposiciones que conectan la nueva proposición con las anteriores. Es aquí donde muchos lectores expertos suelen fallar, pero también es aquí de donde pueden surgir diferentes interpretaciones para un mismo texto. El proceso de comprensión se lleva a cabo de manera individual, pero, ahora sí, la interpretación de un texto surge de la comunidad de hablantes, sobre todo en este punto en donde entran en juego las inferencias, a falta de un vacío aparente en la coherencia.

Finalmente se debe decir que el “modelo de construcción-integración”, el más acabado, tiene carácter interactivo. Para explicar esto, se debe hacer una distinción entre la organización ascendente de los procesos de comprensión y la organización descendente de esos procesos.

La primera explica la comprensión a partir de los procesos más elementales como la visualización y la pronunciación, pasando por el acceso al léxico y el procesamiento sintáctico, hasta llegar al procesamiento y la representación mental del significado del texto. La organización descendente de los procesos de comprensión es opuesta; es decir, se inicia con la activación de los conocimientos que el lector tiene sobre el tema que va a leer y las expectativas sobre lo que va a encontrar en la lectura, y van sucediendo procesos, cada vez de menor nivel, hasta llegar al reconocimiento de los signos escritos. En un modelo interactivo como este se producen intercambios entre la organización ascendente y la organización descendente de los procesos de comprensión, lo cual significa que, para lograr la comprensión de un texto, resultan igualmente importantes sus aspectos fonológicos, lexicales y sintácticos, tanto como los semánticos, los conocimientos previos que un lector tiene del tema abordado por un texto, así como sus expectativas y propósitos de lectura. En un proceso de comprensión, el lector va de un conocimiento a otro según lo requiera y, se entiende, no puede ser el mismo para una persona que para otra: en un modelo interactivo, los conocimientos relacionados con la lengua y los conocimientos generales de un lector se conjugan “debido a que es importante tanto la decodificación y el acceso fonológico de la lectura como el conocimiento previo al texto para poder crear significados”.¹⁰²

Es a partir de este modelo de “construcción-integración” que se han derivado otras familias de modelos de comprensión, como se dijo, por parte de otros investigadores e incluso del propio Kintsch. Conviene analizar, por último, su llamado “modelo de situación” en el que ya no solo analiza lo que corresponde propiamente al texto, a la representación mental que

¹⁰² Laura Esperanza Chávez Mondragón, “El docente universitario como mediador en la comprensión lectora: una propuesta de capacitación”, p. 6.

se hace el lector y al papel que ocupa la memoria en esa representación (1978), a las motivaciones y a las macrorreglas empleadas por un lector en la configuración de esa representación mental (1983) y al proceso cíclico que implica la comprensión lectora (1988).

En el “modelo de situación”, Kintsch expone la relación existente entre el texto y los conocimientos del lector sobre el tema. La comprensión es entendida en este modelo como la construcción del significado global del texto que lleva a cabo un lector, no solo a partir de macrorreglas (como podría procesarlo un simulador informático), sino que considera la importancia del factor humano, individual. Es mediante este modelo que se pueden explicar algunos fenómenos en la lectura como por ejemplo las diferencias individuales en la comprensión, los diferentes puntos de vista frente a un mismo texto, la posibilidad de traducir un texto ya sea a otro idioma o a otro discurso (por ejemplo, convertir un libro en película) e incluso por qué un mismo texto puede tener un significado distinto para la misma persona en una relectura.

El modelo de situación es una estructura que integra información proveniente del texto con los conocimientos del lector [y que] cambia durante la lectura. A estos cambios se les denomina actualizaciones y consisten en que la nueva información que se va leyendo produce modificaciones en aspectos que ya están representados en el modelo o añade nuevos aspectos.¹⁰³

Este enfoque de la comprensión –entendida como la construcción de un modelo global del significado de un texto, de carácter subjetivo– ha sido el punto de partida para afirmar y sostener que la comprensión es personal, única, consecuencia de una interpretación específica de un texto específico en un momento igualmente específico. Por ejemplo, dice Isabel Solé: todos pueden comprender, pero no todos comprenden lo mismo “puesto que la comprensión

¹⁰³ Juan Cruz Ripoll Salceda, *Op. Cit.*, pp. 157-158.

que cada uno realiza depende del texto que tiene delante, pero depende también y en sumo grado de otras cuestiones, propias del lector, entre las que me gustaría señalar como mínimo las siguientes: el conocimiento previo con que se aborda la lectura; los objetivos que la presiden; y la motivación que se siente hacia esa lectura”.¹⁰⁴ Ciertamente el “modelo de situación” explicaría esas diferencias en la configuración mental del sentido global de un texto, entre un lector y otro, pero habría que cuestionar si en eso consiste *toda* la comprensión. El propio Kintsch pareciera cerrar parcialmente esa posibilidad a partir del concepto de *coherencia*: “si las situaciones que el lector representa en su modelo de situación están conectadas, el texto es coherente”.¹⁰⁵ Aunque puede haber variaciones también debe haber coincidencias, así que las posibles diferencias en la comprensión individual están limitadas por este concepto de coherencia.¹⁰⁶ La fórmula podría expresarse de la siguiente manera: a mayor denotación y referencialidad del texto, mayor es la coherencia propia del texto; en consecuencia, a menor denotación y referencialidad del texto, mayor es la coherencia inferencial proporcionada por el lector, a partir del modelo situacional. Por tal motivo, en el caso de los textos expositivos, en los que se busca acotar el significado a partir de la dimensión denotativa de la lengua, existe una mayor coherencia textual y, en consecuencia, hay una menor posibilidad de interpretación. Por el contrario, en el caso de los textos literarios, en donde es frecuente, pero no indispensable, que se haga uso de un lenguaje metafórico, los significados se abren haciendo menos evidente la coherencia y obligando al lector a recurrir a las inferencias para establecer esa coherencia necesaria para la comprensión. De este modo, la comprensión (entendida como una coherencia textual

¹⁰⁴ Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, p. 34.

¹⁰⁵ Juan Cruz Ripoll Salceda, *Op. Cit.*, p. 157.

¹⁰⁶ Aunque, como se verá en el siguiente apartado, en la visión pragmática de la interpretación del texto literario el concepto de coherencia es una realidad textual que se pone en duda.

necesaria para la elaboración de una representación del significado global del texto) va de la mano de la interpretación (esto es, la construcción de una coherencia de tipo inferencial que lleve a una representación mental del significado global del texto).

Este modelo, o familia de modelos de Kintsch, como se dijo anteriormente, forma parte de una larga lista de modelos que buscan describir y analizar la comprensión lectora bajo un enfoque cognitivo. Es tan larga esa lista que aún hace falta una obra que se encargue de describirlos, analizarlos y difundirlos, si bien es cierto que el doctor en educación, Juan Cruz Ripoll Salceda, ha hecho un esfuerzo por darlos a conocer en sus obras y en su blog personal.¹⁰⁷

3.2 Comprender e interpretar el texto literario

Como hemos visto, no existe consenso sobre qué es y en qué consiste la comprensión lectora e incluso hay quien la entiende como sinónimo de interpretación o de lectura. Podría decirse que las variantes van de una decodificación (propia de los modelos de procesamiento de la información), una representación mental del significado de un texto (que surge de los modelos cognitivos), una capacidad para predecir la información de un texto (según el enfoque psicolingüístico), hasta llegar a la noción de que la comprensión proviene de la comunidad de hablantes (enfoque social-antropológico que deriva en los conceptos de “comunidades lectoras”, “grados de alfabetización” y de “literacidad”, que es el enfoque que ha tenido mayor aceptación sobre todo en los países de habla hispana).

Aunado a esta falta de consenso –que podría llevarnos a concluir que es un desacierto seguir afirmando que los estudiantes o las personas de un determinado país poseen bajos niveles de

¹⁰⁷ Juan Cruz Ripoll Salceda, “Comprensión lectora basada en evidencias”, en <https://clbe.wordpress.com/>.

comprensión porque así lo dice una prueba estandarizada o, por lo menos, se debería acotar que es un juicio relativo al marco de referencia con el cual se estructuró la noción de comprensión lectora y, en consecuencia, se realizó el diseño de esa evaluación—, al estudio de la comprensión lectora, en relación con el texto literario, se añade, como se señaló en el capítulo anterior, su carácter polisémico. Esto quiere decir que, a diferencia de un texto expositivo, además de comprensión, el texto literario requiere de una interpretación que complementa y, al mismo tiempo, sustenta esa comprensión. Hay que enfatizarlo, debido a su propia “naturaleza”:

La indeterminación representa uno de los rasgos del texto literario. Este no es idéntico a los “objetos reales” o a las experiencias del lector. De esta diferencia surgen diversos grados de indeterminación, la que será “normalizada” por el lector, es decir, que explicará las contradicciones entre el texto y el mundo real o sus experiencias.¹⁰⁸

Una de las cosas que queremos decir cuando calificamos un escrito de «literario» es que no está ligado a un contexto determinado... Si bien esas obras surgen de un contexto, su significado no está confinado a esos contextos [y] no depende tanto de las circunstancias en las que surgieron, sino que su objetivo queda inherentemente abierto, motivo por el que pueden ser interpretadas de muchas maneras.¹⁰⁹

Para poder continuar, se hace entonces necesaria la distinción entre lo que se entiende por “comprender” y lo que es “interpretar” bajo un enfoque cognitivo para después pasar al texto literario y la propuesta de cómo leerlo y cómo interpretarlo en una clase de Literatura de bachillerato.

Dentro de un marco de referencia de estudios cognitivos, de acuerdo con los autores vistos hasta ahora, la comprensión lectora consiste en formar una representación mental de la

¹⁰⁸ Adriana Azucena Rodríguez, *Las teorías literarias y el análisis de textos*, p. 202.

¹⁰⁹ Terry Eagleton, *Cómo leer literatura*, pp. 135 – 136.

información contenida en un texto escrito, empleando para ello tanto los conocimientos que el lector tiene de la lengua, como del mundo en general:

La comprensión implica la confluencia de información lingüística proveniente de fuera del sistema cognitivo, con información almacenada en la memoria, que abarca desde el conocimiento perceptual y léxico, hasta el conocimiento general del mundo y las creencias.¹¹⁰

Las teorías cognitivas sobre la lectura resaltan la naturaleza constructiva de la comprensión, la diversidad de procesos cognitivos que participan en la lectura y su naturaleza interactiva [...] El lector genera significado en respuesta al texto mediante la utilización de conocimientos previos y de una serie de señales textuales y situacionales que, con frecuencia, tienen un origen social y cultural. Al construir el significado, los lectores competentes emplean varios procesos, aptitudes y estrategias para ubicar la información, para supervisar y mantener su comprensión y para evaluar de forma crítica la relevancia y validez de la información.¹¹¹

Bajo el enfoque del modelo cognitivo de Kintsch y van Dijk, para lograr una representación mental adecuada y, en consecuencia, alcanzar una verdadera comprensión, es necesaria la coherencia, ya sea que esté presente en el texto mismo (esto es, en su microestructura, también llamada “coherencia semántica”¹¹²) o bien sea el resultado de inferencias realizadas por el lector (mediante proposiciones inferenciales con las que da forma a la macroestructura o “coherencia pragmática”¹¹³):

...un lector establece la coherencia no solo a base de las proposiciones expresadas en el discurso, sino también a base de las que están almacenadas en su memoria, es decir, las proposiciones de su *conocimiento*.¹¹⁴

¹¹⁰ Carlos Molinari Marotto, *Op. Cit.*, p. 24.

¹¹¹ OCDE, *Op. Cit.*, p. 33.

¹¹² Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, p. 20. Cabe señalar que la coherencia es, para van Dijk, la base de la gramática del texto; esto es, la posibilidad de llevar a cabo una descripción gramatical de secuencias de oraciones y propiedades del discurso.

¹¹³ *Ídem*.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 40

La comprensión lectora, desde esta perspectiva, requiere entonces que el lector logre establecer, en la memoria de trabajo, una representación coherente del texto leído, ya sea porque el propio texto logra articular las relaciones que mantienen unidos los eventos, situaciones, ambientes o ideas descritos por las oraciones, mediante nexos de diversas índoles (temporales, causales, motivacionales, lógicos, de continuidad, etc.) o porque el lector elabora proposiciones inferenciales con las cuales da esa coherencia al texto. Esto, porque en el proceso cíclico de la lectura de comprensión, según lo establece el modelo cognitivo de “construcción-integración”, cada nueva proposición que se concibe es evaluada con el resto de las proposiciones obtenidas previamente del texto:

Así como las palabras no suelen presentarse solas para su comprensión, tampoco las oraciones. Muchas oraciones se sostienen bien en forma aislada. Por ejemplo: “El Imperio Romano de Occidente cayó en el año 476”. Otras requieren un contexto más amplio. Por ejemplo: “Su habilidad para los negocios le permitió salir de esa difícil situación”. Enseguida nos preguntaremos de quién, de qué situación y de qué negocios se trata. Pero cualquier oración, en tanto aparezca en un texto en curso, recibirá un procesamiento semántico tanto en sí misma como en relación con el resto del texto.¹¹⁵

Desde esta perspectiva, muchos de los textos literarios obligarían al lector a llevar a cabo la elaboración de proposiciones de tipo inferencial que den sentido y coherencia al texto, condición necesaria para alcanzar la comprensión. Pensemos, por ejemplo, en la minificción de Augusto Monterroso: “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”. Como se evidencia, ante la falta de información se hace necesario que el lector lleve a cabo proposiciones inferenciales para comprender esta historia, a partir de la información disponible. Por ejemplo, el significado de “despertar” implica que alguien estaba dormido; a su vez el adverbio “todavía” lleva al lector a inferir la continuidad de la presencia del

¹¹⁵ Carlos Molinari Marotto, *Op. Cit.*, p. 121.

dinosaurio, que, al tomar en cuenta que alguien dormía, se entiende que es una presencia del sueño que continúa en la vigilia, una irrupción del mundo de la fantasía en el mundo de los hechos reales; finalmente el valor del adverbio “allí” hace referencia a la cercanía entre la persona durmiente y el dinosaurio, una cercanía que permanece. Que el lector sea capaz de realizar esta inferencia y estas proposiciones implica que se está desarrollando la comprensión lectora, pero también se debe decir, pueden no ser las únicas: podría ser que el dinosaurio fuera el propio durmiente, si hacemos un análisis a partir de la sintaxis, en donde el dinosaurio fuera el sujeto del verbo “despertó” y entonces las proposiciones inferenciales nos llevaría por otro rumbo, siempre y cuando se mantuviera tanto la coherencia proposicional como la referencial.¹¹⁶ Del mismo modo, si damos a la palabra dinosaurio un valor simbólico, en lugar de un sentido llano, considerándolo una criatura del pasado, las proposiciones inferenciales pueden adquirir otras dimensiones,¹¹⁷ por ejemplo, la persistencia de un partido político que se mantiene vigente a pesar de los cambios surgidos en el seno de una sociedad democrática.

Estas variantes proposicionales implicarían no solo un proceso de comprensión, sino otro tipo de proceso estrechamente relacionado, al grado en que puede ser usado como equivalente: la interpretación. Esto es, la representación mental del significado de un texto literario variará dependiendo de las inferencias y asociaciones que realice el lector. Siguiendo este razonamiento podríamos definir la interpretación, bajo un enfoque cognitivo, como la elaboración de proposiciones de carácter inferencial que el lector lleva a cabo con la finalidad

¹¹⁶ Sobre este punto, van Dijk habla de la coherencia no solo textual, sino referencial: las proposiciones poseen un contenido referencial, esto es, hablan de hechos, de ideas de hechos o de “hechos posibles” (*cfr. Estructuras y funciones del discurso*, p. 28). La literatura, al construir mundos ficcionalmente posibles, entraría en esta última categoría. El asunto, aunque interesante, va más allá de los límites del presente trabajo.

¹¹⁷ Incluso en la era de la memética, el texto ha sido reutilizado en muchos contextos, desde el personal al político, derivado de esta interpretación y coincidiendo con la postura de la literacidad.

de que la macroestructura, que le permite la elaboración de su representación mental del texto, tenga coherencia. Ambos procesos son tan cercanos que es difícil distinguirlos bajo cualquier otro enfoque del estudio de la comprensión lectora en boga, como son el social-antropológico, el psicolingüístico o el comunicativo.

En síntesis, la comprensión surge del contenido textual y del conocimiento que el lector tiene del lenguaje (fonético, léxico, sintáctico y semántico) y constituye la coherencia semántica (es decir, está en la microestructura), mientras que la interpretación consta de las proposiciones inferenciales que se construyen con el conocimiento general del mundo y las creencias, y dan coherencia pragmática (la construida por el lector en la macroestructura). En los textos expositivos ambos procesos corren parejos e incluso podríamos decir que requieren en menor medida de la interpretación, mientras que en los textos literarios (o en otro tipo textual que requiera del análisis y elaboración de un juicio de valor, como los textos periodísticos), ambos procesos se llevan a cabo de forma paralela durante el ciclo de “construcción-integración”, en una suerte de dialéctica que nos remite a principios hermenéuticos: “La interpretación no es nada más que la explicitación de la comprensión”¹¹⁸ o bien, “la interpretación no será más que la formulación de lo que hayamos comprendido”¹¹⁹. En términos de evaluación del texto literario, como se verá en el siguiente capítulo, lo que se puede medir es la comprensión, no la interpretación, que puede ser, esta sí, individual o social.

Esta particularidad del texto literario –su indeterminación que obliga al lector a establecer proposiciones inferenciales que le den la coherencia que se requiere para la elaboración de la

¹¹⁸ Jean Grondin, *¿Qué es la hermenéutica?*, p. 55.

¹¹⁹ Hans George Gadamer, *Verdad y método I*, p. 16, citado por Adriana Azucena Rodríguez, *Las teorías literarias y el análisis de textos*, p. 214.

representación mental del contenido—, es un asunto muy delicado, al grado que ha mantenido ocupada por mucho tiempo a la teoría literaria, como evidencia la disputa entre la postura pragmática que abre la posibilidad de múltiples e indeterminadas interpretaciones, impulsada por el filósofo Richard Rorty y el crítico literario Jonathan Culler, y la visión de un número limitado de interpretaciones para el texto literario, defendida por Umberto Eco.¹²⁰

Como se pudo apreciar, los planes y programas de secundaria y bachillerato se inclinan por la primera opción, al afirmar que el “profesor no puede determinar si la interpretación de un texto es correcta. Lo que sí puede es proponer interpretaciones a los pasajes difíciles, dando la opción a los alumnos para que ellos decidan las que consideren válidas”.¹²¹ El enfoque que sustenta este trabajo, que además se relaciona estrechamente con las ideas del modelo cognitivo de Kinsch y van Dijk, particularmente por la relevancia que se otorga a la noción de coherencia textual, es el enfoque de un número limitado de interpretaciones posibles para el texto literario de Eco, aunque también se debe reconocer que el enfoque cognitivo coincide con algunos de los argumentos planteados por los pragmatistas.

Conviene entonces exponer algunos de los planteamientos de Eco, relacionados con la comprensión, comenzando por la tricotomía que sustenta su “semiótica de la interpretación”: la *intentio auctoris*, la *intentio operis* y la *intentio lectoris*.¹²² La primera, como se sabe, fundamenta la idea de que la comprensión lectora consiste en determinar la intención del autor de un texto, tal como se vio en el capítulo 1 al analizar el marco de referencia de la prueba PLANEA. Como se ha insistido, esta visión es muy limitada, sobre todo cuando se trata de textos expositivos (por ejemplo, sobre la pregunta “¿qué quiso decir el autor?”

¹²⁰ Cfr. Umberto Eco, *Interpretación y sobreinterpretación*.

¹²¹ SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral*, p. 178.

¹²² Umberto Eco, *Los límites de la interpretación*.

cuando en el discurso aparece una definición) y resulta imposible de comprobar cuando se analiza un poema lírico. Esta orientación para determinar la *intentio auctoris* resulta difícil de sostener, aunque institutos como el INEE o autoridades como la SEP, según se vio en capítulos anteriores, se empeñen en mantenerla. Además, Roland Barthes ya había proclamado la “muerte del autor” en 1962,¹²³ al afirmar que se trata, solamente, de un personaje más creado por las sociedades modernas. Por ejemplo, determinar que la intención de Julio Cortázar, con el cuento “Casa tomada”, era proponer una alegoría del momento en que la sociedad peronista tomó las calles de Argentina, (posteriormente desmentida por el propio Cortázar) nos aleja de la comprensión que se busca desarrollar: esta hipótesis interpretativa, aunque plausible, se pone a prueba, sí con elementos del texto, pero sobre todo mediante una investigación del contexto y de la biografía del autor, labor que nos aleja de la comprensión lectora que se mide en las pruebas estandarizadas, si bien contribuye a una valoración del texto que se puede considerar otra forma de interpretación.

Por otro lado, determinar la *intentio operis* es un asunto más cercano al enfoque cognitivo, ya que es aquí donde aparece el concepto de “coherencia interna”. De acuerdo con Eco, interpretar la *intentio operis* consiste en “buscar en el texto lo que dice con referencia a su misma coherencia contextual y a la situación de los sistemas de significación a los que se remite”.¹²⁴ El problema de esta búsqueda, declara Eco, es que la intención del texto no aparece en la superficie textual; hay que decidir “verla”: “Así, solo es posible hablar de la intención del texto como resultado de una conjetura del lector. Su iniciativa consiste básicamente en hacer una conjetura sobre la intención del texto”.¹²⁵ Estas palabras,

¹²³ Cfr. Pedro Pardo-Jiménez, “El papel del lector y su auge en la reciente teoría literaria francesa”, p. 118.

¹²⁴ Umberto Eco, *Los límites de la interpretación*, p. 29.

¹²⁵ Umberto Eco, *Interpretación y sobreinterpretación*, p. 76.

pronunciadas en una conferencia en 1990, coinciden con el modelo de construcción-integración de Kintsch, de 1988: la conjetura sobre la intención del texto de Eco corresponde con las proposiciones inferenciales de Kintsch. No es coincidencia, si consideramos que ambas propuestas surgen en un contexto en que se revisa la importancia del papel del lector en la construcción del sentido de una obra, gracias a la influencia de la estética de la recepción, pero, principalmente, cuando se observa que ambos teóricos tienen la influencia de van Dijk.

Finalmente, la *intentio lectoris* es el fundamento de teorías literarias más recientes, particularmente de la pragmática, y es el centro del debate que cerró el siglo pasado, aunque parece que, junto con el enfoque social, este predominio del lector en la construcción del sentido de un texto va ganando terreno. Evidentemente se encuentra en estrecha relación con la *intentio operis*, al grado en que resulta difícil distinguir dónde termina una y comienza la otra. El propio Eco lo reconoce así cuando afirma que en su *Obra abierta*:

defendía el papel activo del intérprete en la lectura de textos dotados de valor estético. Cuando se publicaron esas páginas, mis lectores se centraron sobre todo en el lado abierto de todo el asunto y subestimaron el hecho de que la lectura abierta que yo defendía era una actividad causada por una obra (y tendente a su interpretación). En otras palabras, me proponía estudiar la dialéctica entre los derechos de los textos y los derechos de sus intérpretes. Tengo la impresión de que, en el curso de las últimas décadas, se ha hecho demasiado hincapié en los derechos de los intérpretes.¹²⁶

El resultado de dicha dialéctica es la principal diferencia de posturas entre el enfoque pragmático y el enfoque de la semiótica interpretativa; esto es, entre una visión que señala el equívoco del concepto de “sobreinterpretación” –al considerar que toda interpretación de un texto literario es válida, por lo que no existe tal “sobreinterpretación”– y otra que la define

¹²⁶ *Ibid.*, p. 33.

como una deriva interpretativa, ya que se aleja de la coherencia interna y de la situación de los sistemas de significación a los que el propio texto remite.

En este punto podría pensarse que el enfoque cognitivo da la razón a la teoría literaria de corte pragmático, sobre todo por la afirmación de que la coherencia textual existe solo porque el lector “ha encontrado algo interesante que decir sobre un grupo de marcas o ruidos”,¹²⁷ pero conviene reiterar la dicotomía que nos da pie para establecer, precisamente, el enfoque cognitivo: por un lado, no debemos perder de vista que la comprensión lectora, según lo plantean los modelos, consiste en la elaboración de una imagen mental que tenga coherencia referencial y semántica en relación con el texto, mientras que la interpretación estaría más relacionada con la visión pragmática del texto literario, así como con los enfoques didácticos social-antropológico y de la literacidad; en este sentido los estudios cognitivos dan la razón a Rorty cuando afirma que distinguir entre *interpretar* textos y *usar* textos “es una distinción que los pragmatistas no deseamos hacer”,¹²⁸ pero también a la distinción de Eco entre la *intentio operis* y la *intentio lectoris*.

Dicho de otro modo, por un lado tendríamos la interpretación de la *intentio operis*, la cual consiste en elaborar las proposiciones inferenciales que dan la coherencia semántica necesaria a nuestra imagen mental del texto literario, fundamento para comprenderlo; mientras por otro lado tendríamos la interpretación de la *intentio lectoris*, que se entendería como el “uso” que el lector da a un texto y que está más allá de lo que dice el propio texto (y, por supuesto, todavía más alejado de la *intentio auctoris*). Desde esta perspectiva la sobreinterpretación sería esa deriva interpretativa que partiría del principio de que si bien un

¹²⁷ Richard Rorty “El progreso del pragmatista”, en Umberto Eco, *Interpretación y sobreinterpretación*, p. 113.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 109.

texto puede tener múltiples interpretaciones-usos, hay un punto en que convenimos que un texto no quiere decir tal cosa: “Casa tomada” de Cortázar no es un manual para actuar legalmente en caso de desalojo, ni “El dinosaurio” de Monterroso hace referencia a extraterrestres que secuestran a una persona para jugar con su mente. Es decir, podrían aceptar esta interpretación-uso, si la coherencia interna y la situación de los sistemas de significación la sustentan o incluso si vamos más lejos y usamos los textos para re-crearlos, como plantean las llamadas “teorías de los textos posibles”.¹²⁹ En otras palabras, si bien existen los límites de la interpretación, no puede dejar de reconocerse una interpretación “extrema” puede “sacar a la luz conexiones o implicaciones no observadas o sobre las que no se había reflexionado con anterioridad”¹³⁰.

En conclusión, el debate en torno a dónde radica la comprensión de un texto literario aún no está cerrado por completo. Recordemos el ejemplo que da Eco en *Los límites de la interpretación*.¹³¹ Era el siglo XVII. Un hombre envía a su amigo una cesta de higos con uno de sus esclavos. Para informarle del hecho, la cesta iba acompañada de una carta. En el camino, al esclavo se le hizo fácil comerse una cantidad de higos: para él, un indígena que no sabía de cartas, ni de escritura, el papel no significaba nada. Cuando se le reclamó por el hecho, el esclavo, por supuesto, lo negó; pero la evidencia, inverosímil para el hombre que no comprendía cómo un papel podía “hablar”, estaba ahí. El esclavo llegó incluso a decir que la carta era un testigo falso y mentiroso. Tiempo después se le envió con una nueva carga y el esclavo quiso comer nuevamente de los higos, pero esta vez tomó una precaución: para

¹²⁹ Cfr. Pedro Pardo-Jiménez, *Op. Cit.*, pp. 120 y ss.

¹³⁰ Johathan Culler, “En defensa de la sobreinterpretación”, en Umberto Eco, *Interpretación y sobreinterpretación*, p. 129.

¹³¹ Umberto Eco, *Los límites de la interpretación*, p. 9 y ss.

que el papel no dijera nada, lo colocó debajo de una gran piedra. Si el papel no “veía” no podría “decir” nada. Obviamente su plan no funcionó.

Es aquí donde Eco plantea el eje de su libro. Imaginemos el contenido de la carta: *Querido amigo, en esta cesta, que te lleva mi esclavo, hay 30 higos que te mando como regalo*. Ahora imaginemos diferentes escenarios: desde ése en el que el hombre redacta la carta, el esclavo la lleva y el amigo la recibe (en donde la *intentio auctoris* queda clara porque ambos conocen el contexto: evitar que el esclavo vuelva a comer de los higos), hasta ese escenario en donde la carta es leída por un estudioso de lingüística, hermenéutica o semiótica y, para acabar de imaginarnos el escenario completo, la carta se traspapela con textos poéticos: para el especialista el mensaje puede ser una alegoría y tener un segundo sentido oculto; por ejemplo, “higos puede ser una sinécdoque de «frutos», frutos puede ser una metáfora de «influencias astrales positivas», influencias astrales positivas puede ser una alegoría de «Gracia Divina» y así en adelante”¹³² o bien, se encuentra entre papeles de valor histórico y entonces “cesta está en lugar de «armada», higo en lugar de «1.000 soldados» y regalo en lugar de «ayuda», con lo que el significado aludido por la carta es que el emisor está enviando una armada de 30.000 soldados en ayuda del destinatario”.¹³³

En este caso, ¿realmente se puede establecer la “intención del autor”? Podría ser, pero para hacerlo la tipología textual tendría que dar la pauta para reducir, que no clausurar, la interpretación: dicha interpretación estaría en el contexto y en la intención del autor, no propiamente en el texto. Cabría preguntarnos por qué razón se adjunta una carta con la relación exacta de higos que se envían, qué es lo que quiere conseguir o evitar el enunciatario,

¹³² *Ibid.*, p. 13.

¹³³ *Ídem.*

entre otras interrogantes. Es necesario reiterar: estableciendo, primero, el tipo de texto para determinar, posteriormente, si se debe interpretar de manera literal o como un mensaje en clave o un texto literario. Solo entonces, una vez establecido que se trata de un texto con valor totalmente referencial (si es que ello es posible) la *intentio auctoris* sería pertinente, pero se debe insistir en que la interpretación no estaría en el texto, sino, sobre todo, en el contexto.

El debate no está completamente cerrado, además, porque existen argumentos de los pragmatistas, en cuanto a la distinción entre interpretación y uso del texto literario, que aún no quedan del todo claros:

Esta es, por supuesto, una distinción que los pragmatistas no deseamos hacer. En nuestra opinión, todo lo que uno hace con cualquier cosa es usarla. Interpretar algo, conocerlo, penetrar en su esencia, etcétera, son solo diversos modos de describir algún proceso de ponerlo en funcionamiento.¹³⁴

El problema de esta afirmación, que en efecto tiene mucho sentido, es que pasa por alto la importancia de la comprensión como fundamento para el uso de los textos. En todo caso, no se menciona ya sea porque se da por hecho o porque se considera sinónimo de “interpretar”. Verdad derivada de la práctica: se puede interpretar sin haber comprendido y en consecuencia se puede usar un texto sin haberlo “conocido”, sin haber “penetrado en su esencia”, etcétera. Incluso, la historia de la literatura está llena de ejemplos de obras y autores que se interpretaron mal (intencionalmente o por descuido) y que requirieron de cambios generacionales, ideológicos o sociales para que fueran valorados o, por el contrario, obras y autores que recibieron galardones y premios, para ser cuestionados posteriormente.

¹³⁴ Richard Rorty, *Op. Cit.*, p. 109. El subrayado es mío.

Por supuesto, la coherencia consiste en que “alguien ha encontrado algo interesante que decir sobre un grupo de marcas o ruidos”,¹³⁵ el enfoque cognitivo lo confirma, pero esta afirmación se aplica únicamente cuando hablamos de la coherencia pragmática (que puede ser entendida como la *intentio lectoris* o el uso que se le da al texto), no tanto a la coherencia semántica (o *intentio operis* o coherencia interna). No aceptar esta distinción nos puede llevar, en términos de una didáctica de la literatura, a la “deriva infinita de sentido” y, en consecuencia, a cuestionar si es posible evaluar la comprensión lectora a partir de un texto literario. En algún punto debemos encontrar esos límites de la interpretación, sin negar la posibilidad de abrir las avenidas del sentido.

Por último, se debe señalar otro de los aspectos propios de la literatura: la forma. Como sabemos, resulta tan destacado este aspecto que ha sido el eje de estudio y análisis en la construcción de una ciencia de la literatura, a lo largo de un siglo. Incluso, como se vio al tratar el tema de las pruebas PLANEA y PISA, en el capítulo 1, así como los planes de estudio de secundaria y bachillerato, en el capítulo 2, la comprensión lectora consiste en determinar la estructura y, por supuesto, los géneros literarios de una obra. Afirma el crítico literario Terry Eagleton:

Las obras literarias son creaciones retóricas, además de simples relatos. Requieren ser leídas poniendo una atención especial en aspectos como el tono, el estado de ánimo, la cadencia, el género, la sintaxis, la gramática, la textura, el ritmo, la estructura narrativa, la puntuación, la ambigüedad y, en definitiva, todo lo que podríamos considerar «forma».¹³⁶

Ciertamente, para la comprensión del texto literario se debe partir de conocimientos mínimos, como tipologías textuales y géneros: no es lo mismo un poema lírico que una novela histórica,

¹³⁵ *Ibid.*, p. 113.

¹³⁶ Terry Eagleton, *Cómo leer literatura*, pp. 14-15.

ya que cada uno de estos ejemplos requerirá diferentes estrategias de lectura, aunque el proceso de comprensión, analizado desde el punto de vista cognitivo, pueda describirse bajo un mismo esquema. He aquí una distinción: la comprensión radica en los procesos; la estrategia, en cómo un lector lleva a cabo esos procesos; esto es, el orden, la recurrencia y el énfasis que el lector particular pone en cada uno de esos procesos. Se entiende, asimismo, que un tipo textual, incluso un género literario específico, también impone ciertas estrategias. Así, un texto expositivo requerirá mayor manejo y construcción de significados, por parte del lector, mientras que un cuento o una novela, una narración en general, exige más a la imaginación.

Por supuesto, además de imaginar lo que se va leyendo en una narración se debe tomar en cuenta la estructura, los tipos y las funciones de los personajes, el manejo del tiempo, entre otros aspectos. Es aquí donde la forma y la estructura son parte de los elementos que contribuyen al sentido del texto, pero, se entiende, esto va más allá de la simple identificación de la estructura narrativa o del tipo de personaje. Y es aquí donde juega un papel fundamental el modelo de construcción-integración: determinar la estructura narrativa habilita al lector para llevar a cabo la construcción de la macroestructura textual (determinando la coherencia semántica y la coherencia pragmática) y, en consecuencia, se puede elaborar la representación mental del texto, base de la comprensión de acuerdo con el enfoque cognitivo.

En otras palabras, al identificar la estructura, un lector puede organizar los hechos de un modo que sean más comprensibles para él o ella,¹³⁷ pasando así de la microestructura (el

¹³⁷ El asunto sobre cuáles son los conocimientos mínimos necesarios en el diseño de una didáctica de la literatura es un asunto aún pendiente, como afirma Teresa Colomer al señalar la crisis que atraviesa la enseñanza de esta asignatura: “la superación de esta etapa debe provenir de la reflexión educativa sobre los progresos teóricos producidos en las distintas ciencias implicadas en la enseñanza de la literatura, del análisis y valoración de los

texto) a la macroestructura (la representación proposicional). Forma es significado. Los textos escritos también tienen estructuras semánticas; es decir, la estructura de un texto también contribuye en la formación de significados, sobre todo a partir de las expectativas y prejuicios con los cuales se va a enfrentar el lector al texto:

Estas estructuras semánticas las hacen predecibles a los lectores. Una estructura de historia común tiene una serie de eventos que constituyen un problema, un evento central y luego una resolución del problema. Los textos también tienen recursos cohesivos que ligan el texto y le proveen de una unidad. Por ejemplo, la repetición de una misma palabra y de sus sinónimos forman una cadena cohesiva. Todas estas características del texto son utilizadas por el lector al hacer predicciones e inferencias en la construcción de significado.¹³⁸

El caso del texto poético es diferente. Para empezar, como en el texto expositivo, se impone un adecuado manejo de los significados, pero, a diferencia de este, que solo apela a lo denotativo del lenguaje tratando de reducir la interpretación, el texto poético exige el manejo de la dimensión connotativa, por parte del lector, ampliando las posibilidades interpretativas, como se vio al inicio del capítulo. Aquí se impone el conocimiento y manejo de las figuras retóricas, más allá de lo conceptual. En este caso, conviene preguntarnos si el reconocimiento de los recursos estilísticos o estructurales contribuye a la comprensión del texto o apunta más a su valoración. La respuesta no es sencilla porque se relaciona estrechamente con otra: ¿la valoración es parte de la comprensión? Bajo el enfoque cognitivo que orienta este trabajo la respuesta sería que no: la valoración no forma parte de la representación mental que se hace del texto y entraría, en todo caso, en el terreno de la interpretación. La valoración de un texto literario ocurre, o debería ocurrir, después de la interpretación.

avances ya producidos de forma intuitiva y fragmentaria en la práctica escolar y de la integración de todos estos elementos en un nuevo marco teórico que permite fundamentar y desarrollar una nueva articulación de objetivos y prácticas educativas”. En “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”, p. 21.

¹³⁸ Kennet S. Goodman, “El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, p. 20.

En conclusión, se puede afirmar que la forma es importante en tanto contribuye a la comprensión, pero la identificación de los elementos estructurales en sí misma no lo es. En todo caso se trata de un paso previo y necesario, cuando “forma es significado”. Ir más allá, determinando elementos narratológicos, retóricos o estilísticos permite la valoración del texto, pero no necesariamente asegura la comprensión. Como se dijo, la valoración es parte de la interpretación. Nuevamente, la comprensión se queda en esa delgada línea que separa la identificación de la forma, de la interpretación.

4. UN MODELO COGNITIVO DE COMPRESIÓN LECTORA PARA EL TEXTO LITERARIO

Precisamente a través de procesos de interpretación nosotros construimos cognitivamente mundos, actuales y posibles.

Umberto Eco

A lo largo de los capítulos anteriores se ha evidenciado que evaluar y determinar el nivel de la comprensión lectora de estudiantes de bachillerato y secundaria, mediante pruebas estandarizadas, depende del marco de referencia empleado, por lo que afirmar que un porcentaje de estudiantes no comprende lo que lee, es muy relativo: obedece a lo que dicho marco establezca por dicha habilidad. Asimismo se resaltó que la asignatura y los temas de Literatura, de acuerdo con los programas oficiales aún vigentes de secundaria y bachillerato, publicados por la SEP, que deberían desarrollar las cualidades de asimilación de la lectura, están enfocados en seguir identificando aspectos estructurales y formales sin explicar cómo esos elementos contribuyen en la construcción del sentido de un texto; promueven la interpretación intersubjetiva e infinita a partir de un enfoque de prácticas letradas y comunidades lectoras, además de mantener un enfoque historicista que solo aborda la cronología de la producción literaria; todo ello en programas cuestionables que evidencian la crisis que atraviesa actualmente el estudio de la literatura. Finalmente se presentó el concepto de comprensión lectora bajo un enfoque cognitivo, empleando para ello los modelos propuestos por Walter Kintsch y otros autores, así como su contribución al desarrollo de esta habilidad, partiendo de los propios modelos cognitivos y de los conceptos de comprensión e

interpretación. Todo ello sin olvidar los aspectos estructurales y las actuales teorías literarias, en torno a la interpretación de una obra.

Conviene ahora pasar a la propuesta del modelo cognitivo que se propone en este trabajo como la base para desarrollar la capacidad de los alumnos para comprender lo que leen, con especial referencia a textos literarios, no sin antes señalar que no debe verse como una receta que deba seguirse *ad pedem litterae*, sino que es el punto de partida para diseñar una estrategia didáctica que fomente la comprensión lectora, a partir del análisis y puesta en práctica de los procesos cognitivos involucrados en la comprensión, considerados por el modelo que se propone en este trabajo. El modelo cognitivo de “construcción-integración” podría no decirnos exactamente qué pasa cuando llevamos a cabo una lectura de comprensión, pero proporciona aspectos a tomar en cuenta durante el análisis, comentario y evaluación de un texto literario, desde la construcción de la macroestructura proposicional, en donde el docente valora cómo los estudiantes captan la coherencia del texto, hasta la interpretación, donde se ponen a prueba las inferencias y las hipótesis de lectura.

Lo anterior, sin descuidar el aspecto educativo. No se debe perder de vista que se trata de establecer una propuesta de estrategia didáctica para abordar el análisis de un texto literario, a partir de un modelo cognitivo de comprensión lectora. Después de todo, no se busca únicamente que un estudiante de bachillerato lea más, sino que lea mejor. Para lograrlo, se parte de uno de los principales problemas de comprensión lectora de los alumnos, planteado bajo principios cognitivos: anticipan la creación del modelo mental de un texto (es decir, la representación situacional), a partir de sus expectativas y su conocimiento del mundo, antes de comprender el significado de un sintagma, una oración, un párrafo, un verso o una estrofa (la microestructura), o incluso antes de corroborar que pronunciaron correctamente una

palabra. Lo malo es que después de ese error, el estudiante no somete a prueba su interpretación o su modelo, contrastándolo con la coherencia textual, lo que denota que carece de estrategias de lectura. He ahí un desacierto de la “adivinanza psicolingüística” consistente en establecer hipótesis sobre el contenido de un texto a partir de información parcial (por ejemplo, el título o los subtítulos), del enfoque social-antropológico que considera que la verdadera comprensión proviene de la comunidad de hablantes y de la visión pragmática de la interpretación literaria que establece que la comprensión radica en el uso que se hace de un texto.

4.1 Fundamentación psicopedagógica del modelo

¿Cómo emplear todo lo anteriormente estudiado sobre modelos cognitivos en el diseño de una estrategia didáctica? Para comenzar, se debe señalar que la teoría de modelos, como representación del mundo empleada con fines de análisis por las ciencias naturales, la comunicación, la filosofía o la informática, fue retomada por Piaget para el diseño de su teoría genético-cognitiva, como teoría del aprendizaje de corte constructivista.¹³⁹

El constructivismo, en tanto enfoque o marco interpretativo que ha cobrado auge en la educación desde hace varias décadas, es una teoría del aprendizaje que surge como cuestionamiento al conductismo y su tecnología de la educación. Es precisamente con Piaget, y su teoría genético-cognitiva, que se plantea la existencia de estructuras iniciales con las

¹³⁹ Vid. María José Rodrigo y Nieves Correa, “Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales”. En César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, pp. 117-136.

cuales el individuo “construye” el conocimiento;¹⁴⁰ en consecuencia, el aprendizaje se entiende como “un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas”.¹⁴¹ Dicho de otro modo, mientras que, para los conductistas, dentro del condicionamiento clásico, controlar el medio en un entorno de aprendizaje, ajustando mediante refuerzos las conductas, garantizaba la adquisición de conocimientos, para la teoría genético-cognitiva el conocimiento, los objetos, las situaciones, los acontecimientos, se encuentran mediados por estructuras cognitivas a las cuales se subordina la influencia del medio. Dichas estructuras, cabe señalar, van cambiando conforme el individuo se desarrolla:

El resultado más evidente de nuestra investigación sobre psicología de la inteligencia es que ni las estructuras más necesarias para la mente del adulto –las estructuras lógico-matemáticas, por ejemplo– son innatas en el niño; se construyen poco a poco... No hay estructuras innatas: cada estructura supone una construcción. Todas estas construcciones provienen de las estructuras previas...¹⁴²

A partir de estos postulados piagetianos, las investigaciones en psicología educativa han derivado en el desarrollo de cuatro visiones de lo que es el constructivismo: un constructivismo cognitivo (donde, además de Piaget destacan los nombres de Jérôme Bruner, David Ausubel y Joseph D. Novak), un constructivismo de orientación sociocultural (impulsado por Lev Vygotski, Aleksandr Lúriya y Alekséi Leóntiev, entre otros), un constructivismo vinculado al construccionismo social (de Peter L. Berger y Thomas Luckmann) y, actualmente, un constructivismo que parte del concepto de “cognición

¹⁴⁰ Vid. Ángel I. Pérez Gómez, “Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje”. En José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, pp. 34-62.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 37.

¹⁴² Jean Piaget, citado en Barry J. Wadsworth, *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*, p. 163.

situada”, para llegar al establecimiento de la noción de “comunidad de aprendizaje” (propuesto por J. Brown y A. Collins).¹⁴³

En síntesis, el constructivismo plantea, de manera general, que el conocimiento no es una copia de la realidad preexistente, sino una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de estructuras cognitivas, entendidas como instrumentos formales de conocimiento, esquemas o modelos explicativos mediante los cuales aprehendemos e interpretamos la realidad. Las diferencias entre una y otra postura radican en la importancia que otorgan, por un lado, a los procesos individuales (constructivismo cognitivo) o a los factores externos como la sociedad y la cultura (constructivismo social, cultural y situado) en la construcción del conocimiento.

El enfoque psicopedagógico que sustenta el diseño de la estrategia didáctica propuesta en el presente trabajo es el constructivismo cognitivo, dado que responde mejor a la necesidad de practicar y desarrollar la comprensión lectora individual, punto de partida para llegar a interpretaciones colectivas y sociales. Se elige también porque, aplicado a la didáctica, aboga por que se brinden experiencias y materiales de aprendizaje en estrategias didácticas mediante las cuales el propio estudiante construye sus conocimientos, habilidades y destrezas, en este caso, su comprensión lectora.

De manera específica, la estrategia didáctica que se propone en esta tesis de maestría se apoya en las nociones piagetianas de “desarrollo cognitivo”, entendido “como una sucesión de estadios y subestadios caracterizados por la forma especial en que los esquemas –de acción

¹⁴³ *Vid.* José Manuel Serrano González-Tejero y Rosa María Pons Parra, “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”, p. 2 y ss. Cabe señalar que este enfoque es el que más auge ha cobrado en la investigación educativa y en el diseño curricular de la educación contemporánea.

o conceptuales— se organizan y se combinan entre sí formando estructuras”;¹⁴⁴ la noción de “conflicto cognitivo”, derivada del anterior, que se concibe como un “desequilibrio momentáneo” en la conducta del estudiante que contribuye al aprendizaje porque “los resultados muestran que, en general, estos conflictos juegan un papel positivo en la adquisición de nuevos conocimientos”¹⁴⁵; así como de la “teoría del aprendizaje verbal significativo” de Ausubel, quien señala el valor tanto del material potencialmente significativo como de la disposición, por parte del estudiante, para un aprendizaje igualmente significativo. Por supuesto, también es necesario abordar la dimensión metacognitiva, es decir, la capacidad del estudiante no solo de hacer o comprender, sino de analizar su propio proceso de aprendizaje, puesto que la finalidad de la estrategia didáctica es que el estudiante, a partir del conocimiento de los procesos cognitivos relacionados con su capacidad de comprender lo que lee, sea capaz de diseñar su propia estrategia de lectura, corrigiendo y haciendo más profundos aquellos procesos que lo lleven a construir una representación mental acorde con la coherencia interna del texto.

Para la visión genético-cognitiva del aprendizaje, como se dijo, el desarrollo consiste “en la construcción de una serie ordenada de estructuras intelectuales que regulan los intercambios funcionales o comportamentales de las personas con su entorno”.¹⁴⁶ Estas estructuras mentales se van construyendo mediante procesos de intercambio con el medio externo, a lo largo de la vida, procesos que, a su vez, constan de dos subprocesos cognitivos en los que se involucra el individuo durante el aprendizaje: la asimilación, durante la cual se integran los objetos o conocimientos nuevos con las estructuras que posee el individuo; la acomodación,

¹⁴⁴ César Coll y Eduardo Martí, “Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje”, p. 69.

¹⁴⁵ Barber Inhelder, Hermine Sinclair y Magali Bovet, *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, p. 312.

¹⁴⁶ César Coll y Eduardo Martí, *Op. Cit.*, p. 81.

reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia del proceso anterior¹⁴⁷.

La noción piagetiana de las estructuras cognitivas que median entre el individuo y los factores externos ha derivado en nuevos planteamientos: actualmente los estudios sobre cognición señalan que dichas estructuras se dividen en esquemas y modelos mentales,¹⁴⁸ los cuales empleamos en la construcción de nuestro conocimiento a partir de procesos como el aprendizaje, la comprensión y la memoria, y aunque ambos marcos explicativos sobre la representación del conocimiento comparten similitudes, por ser descriptores hipotéticos de un mismo proceso de aprendizaje, existen diferencias teóricas entre ellos.

Por un lado, tenemos que los esquemas son estructuras conceptuales complejas almacenadas en la memoria. Como notó Ausubel, a lo largo de la vida del individuo, consecuencia del aprendizaje, estos conceptos van a ir de un mayor grado de generalidad manejado en el conocimiento cotidiano a la especialización o abstracción propia del conocimiento científico. Lo interesante del marco explicativo de esquemas es el descubrimiento de que la información conceptual no se almacena en un lugar en específico, sino que se encuentra distribuida en redes neuronales a lo largo del cerebro y una persona activa determinadas áreas que almacenan la información, dependiendo de la situación y la tarea requerida. Por ejemplo, tenemos el esquema verbal **comprar** que incluye una serie de personajes (**comprador, vendedor**), de objetos (**dinero, mercancía, establecimiento**), de acciones (**vender, pagar, cobrar**) y de metas (**ganancias, servicio, satisfacción**),¹⁴⁹ y a partir de las necesidades derivadas de la situación en que se encuentra una persona activará diferentes redes neuronales

¹⁴⁷ Ángel I. Pérez Gómez, *Op. Cit.*, p. 43.

¹⁴⁸ *Vid.* María José Rodrigo y Nieves Correa, *Op. Cit.*

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 119.

que implican conocimientos distintos. No es lo mismo comprar un dulce o un libro que un automóvil o una casa, aunque se aplique el mismo concepto, y nuestra organización interna se ajusta a la situación a partir de una serie de elementos fijos sin los cuales no podríamos comunicarnos. Este principio, como se verá más adelante, es de relevancia al hablar del concepto de “comprensión lectora”. En esta teoría de los esquemas, la comprensión se entiende como un proceso constructivo en el cual:

- a) se realizan inferencias y predicciones a partir de la información esquemática; b) se integra la información presente en las situaciones o tareas con la información esquemática; c) se establecen metas que guían la selección de la información relevante en el entorno.¹⁵⁰

Por su parte, los modelos mentales se definen como “representaciones episódicas”.¹⁵¹ A diferencia de los esquemas que están integrados por conceptos que el individuo adapta a la situación, los modelos, por definición, parten de la representación de situaciones y todo lo que ellas implican: personajes, objetos, acontecimientos, tiempo, intención, espacio. Por tal motivo, la teoría de los modelos mentales es la más empleada para abordar la comprensión lectora y se ajusta muy bien para analizarla a partir de la lectura de textos literarios: “El modelo mental proporciona todos aquellos ingredientes fundamentales para comprender una narración”,¹⁵² lo mismo que un poema u otro tipo de texto: dependiendo del tipo textual (narrativo, expositivo, descriptivo), de la tarea a realizar (detectar errores ortográficos, determinar el sentido, identificar la estructura, hacer un resumen) o de las motivaciones y los propósitos del lector (estudiar un tema, distraerse), la representación puede ser *superficial*, *proposicional* o *situacional*.

¹⁵⁰ Walter Kinsch y Teun van Dijk, citados en María José Rodrigo y Nieves Correa, *Op. Cit.*, p. 120.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 122.

¹⁵² *Ibid.*, p. 125.

Cuando se habla de una *representación superficial*, configurada por una persona a partir no únicamente de un texto sino de un objeto de conocimiento o una situación real, la teoría de los modelos mentales la caracteriza como la “identificación de las palabras y el reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas”.¹⁵³ Por otra parte, la *representación proposicional* de los enunciados del texto (lo que Kintsch señalaba como la construcción de la macroestructura a partir de la microestructura) consiste en establecer las relaciones lógicas que existen entre los significados de las palabras que forman los enunciados, así como entre las partes de un texto. Finalmente, *la representación situacional*, considerada la más elaborada por implicar un nivel más alto de comprensión y de memoria alcanzado en el procesamiento de un texto, genera un modelo mental más completo del mundo al que hace referencia, a partir, como se dijo, de personajes, objetos, acontecimientos, tiempo, intención, espacio (lo que Kintsch llamó “modelo de situación”).

Cuando se analiza la comprensión lectora de los estudiantes del bachillerato bajo este marco de referencia, lo que se puede deducir es lo siguiente. Por un lado, tenemos la afirmación, derivada de las evaluaciones nacionales e internacionales, de que una alta proporción de estudiantes no comprende lo que lee, lo que coloca a México como uno de los países con más bajos puntajes en niveles de comprensión, en pruebas elaboradas por la OCDE. Por otro lado, como se vio en el Capítulo 1, contrario a lo que señalan los resultados de estas y otras pruebas estandarizadas, las personas consideran que tienen buena comprensión.

Lo que se puede concluir, bajo el enfoque genético-cognitivo, es que la estructura mental de las personas entrevistadas por la encuesta MOLEC, en tanto esquema conceptual, parte de

¹⁵³ *Ídem.*

un conocimiento cotidiano, general, de lo que es y en qué consiste la comprensión lectora, y a partir de este esquema es que practican la lectura, sin desarrollar mayormente una comprensión metacognitiva de sus procesos lectores. Esto a pesar de los años de escolaridad cursados (recuérdese que la encuesta se aplicó a personas de 18 años en adelante). En otras palabras, la mayoría de los estudiantes (y de las y los mexicanos mayores de 18 años) no comprenden lo que leen porque la educación nunca trascendió modificando su esquema sobre lo que era la comprensión lectora y modificando, en consecuencia, su proceso lector. La primera tarea del docente consiste, entonces, en cambiar este esquema cognitivo con la intención de que el alumno haga consciencia y pueda, con esos esquemas metacognitivos, cambiar su proceso de lectura, en todas sus partes, lo que deberá tener como resultado que comprenda mejor lo que lee. Si se parte de la teoría del aprendizaje significativo, se logra atraer y mantener la motivación de los estudiantes en este proceso de aprendizaje, el resultado tendrá mayores probabilidades de ser pertinente y adecuado para él.

Esta teoría de aprendizaje significativo o “aprendizaje verbal significativo”, propuesta por David Ausubel, parte de considerar que un estudiante aprende mejor cuando relaciona de manera sustantiva nueva información, con conocimientos que ya posee.¹⁵⁴ Esta manera sustantiva o significativa de relación entre el nuevo conocimiento y el que ya se tiene, implica, por un lado, que dicho conocimiento no debe ser arbitrario, ni desarticulado ni mucho menos se debe adquirir al pie de la letra; por otro, que, una vez asimilado, el nuevo conocimiento debe modificar la estructura cognitiva previa, dando paso al aprendizaje y al desarrollo del individuo.

¹⁵⁴ *Vid.* Elena Martín e Isabel Solé, “El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación”, p. 91.

Obviamente, para lograr ese aprendizaje significativo se deben cumplir ciertas condiciones. La primera tiene que ver con el material: el docente debe procurar que aquello por aprenderse posea una *significatividad lógica* (coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus componentes) y una *significatividad psicológica* (es decir, que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva del estudiante). Para cumplir esta condición hay que partir de los conocimientos previos del alumno, que implican tanto lo conceptual como lo procedimental.

Ausubel considera un acto fundamental la organización del contenido por parte del docente, con lo cual demuestra estar a favor del aprendizaje por recepción, pero, se entiende, “el contenido que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final, acabado, sin que exija un descubrimiento previo a la comprensión”.¹⁵⁵ Con esta postura, Ausubel llama la atención sobre el error común de considerar que los aprendizajes significativos solo pueden adquirirse por descubrimiento y la idea equivocada de que un conocimiento o una información nueva presentados al alumno conduce a un aprendizaje mecánico y repetitivo:¹⁵⁶

[El] hecho de que los profesores seleccionen, estructuren y secuencien adecuadamente los contenidos de las materias de estudio no constituye un impedimento para la actividad mental de los alumnos; todo lo contrario, desde la perspectiva de la teoría, la facilita y la orienta.¹⁵⁷

La segunda condición, derivada de la primera y que refuerza la importancia del aprendizaje por recepción, es la que se refiere a un “aprendizaje verbal significativo”. Para Ausubel, una exposición verbal bien organizada es la manera más significativa de enseñar y facilitar el aprendizaje, tanto de contenidos amplios, como complejos. Para lograr esta condición, la

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 91.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 92.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 99.

planificación y la práctica educativas deben preocuparse por una presentación adecuada de la información de manera que los estudiantes puedan construir significados precisos y estables; entiéndase, esquemas conceptuales con los cuales se establezca una adecuada situación de aprendizaje.

Nuevamente se impone la necesidad de partir del conocimiento previo del estudiante para que, una vez establecido este punto de partida, el docente lleve a cabo una secuenciación de los contenidos a través de una jerarquía conceptual que siga un orden descendente:

Se empieza por los conceptos más generales, importantes e inclusivos, apoyados en ejemplos concretos que permitan ilustrarlos, y se finaliza con la representación de los más detallados, pasando por los que poseen un nivel de generalidad intermedio.¹⁵⁸

La tercera condición tiene que ver con el estudiante. Recordemos que para el constructivismo es el propio alumno quien debe realizar la construcción de los conocimientos, pero esta construcción no se puede llevar a cabo si no existe la disposición por parte del estudiante para el aprendizaje. En consecuencia, corresponde al docente generar las condiciones, a partir del material significativo y del aprendizaje verbal significativo, para que el alumno tenga una buena disposición para el aprendizaje. Un medio para incrementar el material y el aprendizaje por recepción, así como para movilizar al alumno hacia una disposición para el aprendizaje significativo, es el conflicto cognitivo.

De acuerdo con la teoría, el estudiante progresa cuando pone en duda sus esquemas cognitivos con los cuales entiende la realidad. Esta es la importancia del conflicto cognitivo: cuando se advierte una discrepancia o una contradicción entre los esquemas anteriores y un

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 100.

nuevo objeto o conocimiento es posible el aprendizaje significativo. No se trata simplemente de un cuestionamiento acerca de lo que sabe, sino de que, a partir del material significativo y del aprendizaje por recepción, el estudiante lleve a cabo el proceso de construcción genética antes referido que va de la asimilación (entendida como un proceso de integración de los objetos o conocimientos nuevos a las estructuras anteriores), a la acomodación (que consiste en la elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la asimilación).¹⁵⁹

Es mediante este proceso –entendido también como “un desequilibrio momentáneo en la conducta del sujeto”¹⁶⁰– que el estudiante inicia la construcción de un nuevo esquema cognitivo, a partir de una coordinación e integración entre esquemas, mediante el cual logra restablecer el equilibrio. De este modo, los conocimientos previos y la nueva información se relacionan de manera sustantiva; esto es, no existe una asimilación literal, arbitraria, sino que se lleva a cabo una interacción real entre el estudiante y el contenido que tiene que aprender. En efecto, el conflicto cognitivo (en nuestro caso, enfrentar a los estudiantes con su noción de comprensión lectora) genera las condiciones para el aprendizaje significativo, partiendo, al mismo tiempo, de los conocimientos previos del estudiante.

Finalmente, un aspecto a considerar es la dimensión metacognitiva de la estrategia propuesta. Sobre este punto conviene recordar el carácter interactivo del modelo. Como se señaló anteriormente¹⁶¹, el “modelo de construcción-integración” de Kintsch considera dos tipos de organización de los procesos de comprensión, una ascendente (que parte de la visualización y la pronunciación hasta llegar a la representación mental del significado y la situación del texto) y otra descendente (que va en sentido inverso, comenzando con la activación de los

¹⁵⁹ *Supra*, p. 109.

¹⁶⁰ Barber Inhelder, Hermine Sinclair y Magali Bovet, *Op. Cit.*, p. 312.

¹⁶¹ *Supra*, p. 83.

conocimientos previos del estudiante). Es necesario insistir en que ningún modelo explicativo –ya sea de un fenómeno natural, cognitivo o pedagógico– es una receta que se deba seguir al pie de la letra, sino que se emplea para representar realidades que resultan abstractas o inobservables y, en el caso de un modelo de comprensión lectora, nos permite objetivar partes de un proceso esencialmente subjetivo, con la finalidad de analizar esas partes, corregirlas, reencausarlas y, por supuesto, evaluarlas. En otras palabras, no se trata de enseñarle al estudiante a leer, paso a paso, sino en indicarle en qué consiste el proceso y que, al conocerlo, sea el propio estudiante quien corrija y reencauce su propio proceso lector y, asimismo, construya sus propias estrategias de lectura que le permitan alcanzar una comprensión lectora. Es este el aspecto metacognitivo de la estrategia.

Como se sabe, la lectura es una interacción entre el texto y el lector; en este caso, los estudiantes, lo que implica una participación activa del lector dentro del propio proceso de lectura. Significa que el estudiante no solo debe conocer el proceso cognitivo detrás de la lectura de comprensión, mediante el modelo propuesto, sino que debe reflexionar sobre el propio proceso que lleva a cabo, conocer sus deficiencias y sus errores. Cuando es consciente que no está comprendiendo lo que lee, ya sea porque desconoce el significado de algunas palabras, por la presencia de mucho ruido que interfiere con su atención, porque no conoce nada del tema, entre otros factores, “es cuando se ponen en juego las estrategias de tipo metacognitivas, que son aquellas acciones que le permitirán al lector percatarse sobre aquello que está impidiendo o complicando su comprensión y tomar una serie de medidas para cambiar esta situación”.¹⁶²

¹⁶² Laura Esperanza Chávez Mondragón, *El docente como mediador para la comprensión lectora*, p. 26.

En este sentido, la metacognición es definida como “el control de los propios procesos de pensamiento. Control que está asociado al conocimiento que un sujeto tiene acerca de sus procesos cognitivos y a la supervisión y regulación de estos procesos”¹⁶³. Por tal motivo, cuando nos referimos a la metacognición debemos tomar en cuenta sus dos componentes: la **conciencia** del individuo sobre su participación en el proceso lector y de sus propios procesos involucrados el leer, así como la **autorregulación**, la cual es definida “como la capacidad que tiene una persona para controlar su propio aprendizaje”¹⁶⁴ a partir de tres fases:

la *planificación*, que se refiere al plan de acción que ha de seguir el lector para poder comprender un texto; la *supervisión* o *automonitoreo*, que implica comprobar que se está llevando a cabo el proceso planeado, verificar la ejecución de las operaciones efectuadas e identificar errores; y la *evaluación*, que implica verificar si las estrategias u operaciones que se llevaron a cabo durante el proceso de lectura, tuvieron un efecto positivo o negativo en la comprensión del texto, en el último caso, involucra que el lector sea capaz de cambiar la estrategia.¹⁶⁵

En el diseño de la estrategia que se propone, lo que se busca es que, con la mediación del docente, el estudiante lleve a cabo una regulación de su proceso lector para llegar a la autorregulación que se desea. Después de todo, el docente, como lector experto, se convierte en modelo y guía del proceso lector: en la estrategia presentada, y partiendo del enfoque cognitivo, el profesor inicia con la lectura de fragmentos o textos breves, aclara posibles dudas derivadas del léxico o la sintaxis, resume o hace paráfrasis, plantea interrogantes, aclara nuevamente dudas y señala los errores de interpretación, para, posteriormente, dejar que el estudiante ejecute el mismo proceso.

¹⁶³ John Flavell, citado en Elda Cerchiaro Ceballos, Carmelina Paba Barbosa y Ligia Sánchez Castellón, “Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional”, p. 100.

¹⁶⁴ Laura Esperanza Chávez Mondragón, *Op. Cit.*, p. 27.

¹⁶⁵ *Ídem.*

4.2 La propuesta de modelo cognitivo

Procesos cognitivos relacionados con la comprensión lectora (que van desde la adecuada identificación de los elementos fonéticos hasta el conocimiento, la motivación y las expectativas del lector), coherencia semántica (es decir, coherencia interna del texto), coherencia pragmática (la que el lector construye mediante proposiciones inferenciales), representación situacional, tipo textual, género literario: son los puntos de partida para la elaboración de una propuesta de modelo cognitivo para practicar la lectura de comprensión del texto literario. Todo ello sin olvidar la dimensión pedagógica: en el diseño de la estrategia en que se aborda el modelo, se toma en cuenta el marco de referencia del constructivismo cognitivo, particularmente las nociones de estructuras mentales, conflicto cognitivo, material significativo y exposición verbal significativa. Pasemos directamente al modelo, con la observación de que en este apartado se expondrán los contenidos teóricos, conceptuales y procedimentales y, en el siguiente capítulo, se verá su aplicación.

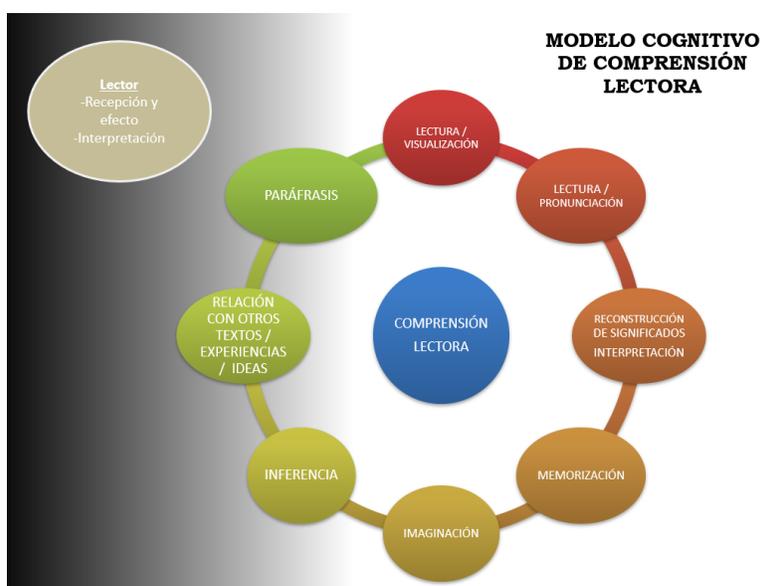


Figura 6. Modelo cognitivo de comprensión lectora para el texto literario

Lo primero que conviene resaltar es la circularidad del proceso. El modelo de “construcción-integración” plantea que la comprensión se va dando de manera cíclica; esto es, comprendemos mientras vamos leyendo porque el procesamiento del texto se realiza en ciclos. En segundo lugar, se debe decir que se diseñó con los principales procesos cognitivos que son fundamentales para la construcción de un modelo situacional derivado de la lectura de un texto literario. Como es de notar, se toma en cuenta la interpretación como parte de la construcción de significados, sobre todo de poemas, y como parte de la valoración que el lector hace del texto y de las experiencias personales, expectativas y motivaciones que configuran sus esquemas. Se entiende que al colocar este tipo de interpretación fuera del modelo, se indica que no forma parte propiamente del proceso de comprensión, sino que es el resultado de un proceso distinto, y que, al no estar conectado directamente con el modelo, puede derivar o no de la comprensión. Como se afirmó páginas atrás, se puede interpretar sin comprender, y la experiencia indica que es ése el principal problema de los estudiantes al acercarse al texto literario.

Lo primero que se lleva a cabo al leer son dos procesos que van de la mano: la visualización y la pronunciación. Esta afirmación resulta fundamental desde el punto de vista de la cognición, sobre todo cuando se trata de comprensión lectora. Los trabajos de Caroline Golder y Daniel Gaonac’h¹⁶⁶, en torno a la psicología de la lectura, propuesta derivada del modelo de Kintsch, señalan que la lectura en general se compone de un conjunto de procesos cognitivos que se organizan e interrelacionan. De dichos procesos, destacan y se enfocan principalmente en la visualización y la pronunciación, como fundamentos para la

¹⁶⁶ Caroline Golder y Daniel Gaonac’h, *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. Tr. Tatiana Sule Fernández, Siglo XXI Editores, México, 2007.

comprensión, y que la mayoría de los métodos de lectura menosprecian por considerarlas “competencias de bajo nivel”:

En la escuela, se puede decir que, más o menos en general, las actividades dirigidas a la automatización de ciertas competencias llamadas de *bajo nivel* (como la capacidad de establecer correspondencias entre los grafemas y los fonemas) están un poco abandonadas en favor de otras dirigidas a la adquisición de competencias de *alto nivel* (la comprensión, por ejemplo). Las primeras se basan en un aprendizaje repetitivo (establecer correspondencias entre grupos de letras y sonidos) y *a priori* aburrido [...] En lo que respecta a las actividades de alto nivel, estas recurren a capacidades intelectuales que se pueden considerar más *nobles*: utilizar nuestros conocimientos para construir hipótesis sobre el texto, establecer inferencias para comprender las relaciones entre las diferentes oraciones, etc. Sin embargo, aquí defenderemos la idea de que leer es, ante todo, descodificar, o de manera más exacta, que la interpretación debe hacerse de un modo relativamente automatizado para permitir el funcionamiento de los procesos de alto nivel.¹⁶⁷

La razón para partir de estos procesos a la hora de establecer un método para la lectura de comprensión, se debe insistir, radica en que son prioritarios a la hora de descodificar un texto: “cuando las exigencias que pesan sobre la tarea de la lectura aumentan (por ejemplo, cuando el texto es largo, complejo o el contenido no es familiar), es muy posible que una descodificación que no se domine lo suficiente bloquee la comprensión”¹⁶⁸, esto, porque la lectura se entiende como “la recepción y la comprensión de las ideas y los pensamientos de un autor a partir de signos visuales”¹⁶⁹. Una vez percibido el estímulo visual se lleva a cabo la conversión de esos signos a sonidos. Aquí, de acuerdo con estos especialistas, hay una polémica aún sin resolver.

Según la evidencia, existen lectores que van de lo visual a lo conceptual sin pasar por los sonidos. Los cursos de lectura rápida, dirigido a desarrollar estrategias de lectura veloz, se basan en esta posibilidad. Sin embargo, las investigaciones cognitivas sobre la lectura

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 10.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 14.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 22.

muestran que no es tan simple: para la mayoría de las personas el proceso fonológico es indispensable, porque “debe traducir en sonidos la palabra que ve (repetición mental de la pronunciación de la palabra) antes de asignarle una significación”,¹⁷⁰ incluso si se trata de lectura en silencio. De hecho, los lectores expertos emplean frecuentemente la codificación fonológica:

Contrario a lo que afirman ciertos pedagogos (la lectura es demasiado rápida como para producir sonidos), no existe la lectura puramente visual, y la codificación fonológica (que no hay que confundir con las codificaciones articulatorias, que son mucho más lentas y recurren a la laringe y la boca) es necesaria en la lectura en silencio, así el lector sea lento o rápido.¹⁷¹

Lo primero que hacemos al leer es reconocer las palabras que están escritas, al tiempo que las pronunciamos: ya sea que leamos en voz alta o en silencio, para leer necesitamos la pronunciación. Cuando hablamos de lectura en voz alta se entiende que la pronunciación resulta de usar los órganos fonadores; cuando leemos en silencio lo que sucede es que pronunciamos las palabras en nuestra mente. Así es: esas palabras suenan en nuestra cabeza y a veces hasta un timbre y un tono le ponemos a esa voz interna, sobre todo en las narraciones.

El problema con el estudio fonológico de textos es que “aquellos fenómenos que exhiben las propiedades más interesantes –el acento, el timbre, la entonación– son los menos comprendidos en las gramáticas de la oración”¹⁷². Por ello, en este punto es importante el papel del docente como lector experto: la lectura en voz alta, dando una entonación, timbre e intención a un texto y haciendo las pausas adecuadas que marcan los signos de puntuación,

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 51.

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 55.

¹⁷² Teun van Dijk, *Op. Cit.*, p. 22.

sirve de modelo para la lectura del estudiante¹⁷³. Asimismo, es vital que se ponga énfasis en la correcta visualización de todos los elementos de un texto, ya que es frecuente que los estudiantes omitan los títulos o los subtítulos en su lectura, los cuales muchas veces proporcionan información importante para la comprensión.

La lectura consiste en recibir y comprender ideas y pensamientos de un autor a partir de signos visuales, por lo que después de la visualización y la pronunciación debemos comprender y reconstruir los significados de las palabras, de las frases, de las oraciones y del texto en general. En otras palabras, aprehender los significados de contenidos en las grafías. Por ello, para Ausubel, la lectura se entiende, primero, como la capacidad de “percibir el significado potencial de mensajes escritos” y, posteriormente, “relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo”¹⁷⁴. Esta estructura cognoscitiva, se entiende, está configurada por el léxico personal, el cual se define como “un diccionario organizado que se basa en un conjunto de lazos entre palabras” o un “conjunto de asociaciones que permiten encontrar conceptos a partir de la información auditiva o visual”¹⁷⁵. En efecto, reconocer las palabras en un contexto permite al lector aprehender el contenido de las oraciones, que, como ya vimos, es un proceso cognitivo inmediato que se produce a partir de los esquemas conceptuales que hemos construido.

¹⁷³ Este proceso de pronunciación requeriría por sí solo todo un estudio, debido a que surgen muchas interrogantes: ¿cómo determinar la entonación adecuada para un texto poético?, ¿qué conocimientos literarios se requieren para llevar a cabo esa entonación?, ¿cómo contribuyen la cadencia y el ritmo en la comprensión de un verso o una estrofa?, entre otras que apuntan hacia el diseño de una didáctica de la literatura. Aquí solo nos ocupamos del aspecto más inmediato: una correcta pronunciación de las grafías, una visualización de todos los elementos de un texto y una entonación no monótona y con cadencia son fundamentales en la construcción de la comprensión.

¹⁷⁴ David P. Ausubel, *Psicología educativa*, p. 90.

¹⁷⁵ Caroline Golder y Daniel Gaonac'h, *Op. Cit.*, p. 95

Tal como se observó al momento de exponer la teoría de los esquemas, una palabra escrita o escuchada activa en nuestra mente un concepto general y el resto del texto limita las posibilidades interpretativas de ese concepto. Por ejemplo, “punto” es un concepto con múltiples significados, que se restringen cuando se pide que se encuentre el “punto x” en una recta a partir de una fórmula algebraica o cuando se dice que un punto y aparte se coloca al final de un párrafo. En ambos casos se activan redes neuronales distintas para aprehender y comprender el mismo concepto en contextos diferentes. Estas redes neuronales configuran los esquemas.

Sin embargo, la lectura de textos literarios plantea un problema: a diferencia de los textos expositivos, en donde hay una relación directa entre las palabras, las frases y las oraciones con el significado, en el texto literario, además, se puede presentar un juego de significación, lo que conocemos como connotación, presentándose así la necesidad de llevar a cabo un primer proceso inferencial, ya se trate de un poema, una narración o un texto dramático.

Particularmente la lectura de los textos poéticos suscita, en muchos casos, un conflicto cognitivo: el manejo lúdico y estético de significados implica un cuestionamiento de los esquemas del lector. Recuérdese el primer verso del poema “Prisma”, de Manuel Maples Arce: “Yo soy un punto muerto en medio de la hora”. Para empezar, el lector, en nuestro caso el alumno de educación media superior, no ha construido un esquema para tener acceso al significado de la expresión “punto muerto”, muchos menos cuando se combina con la frase “en medio de la hora”. Tiene que llevar a cabo la construcción del esquema conceptual, lo cual implica una interpretación semántica, necesaria para comprender la lectura, según el modelo situacional.

Dicho de otro modo, esta aprehensión-comprensión de los significados de un texto literario es un proceso que puede ser directo –cuando se fundamenta en la denotación, entendida como una correspondencia entre el significado literal contenido en la palabra, frase u oración y el esquema conceptual del lector–, o puede ser indirecto –derivado de la connotación que, bajo el enfoque constructivista, se entiende como un conflicto cognitivo que surge por el “desequilibrio momentáneo en la conducta del sujeto”; esto es, la ausencia de un esquema conceptual en el lector que le permita comprender el significado contenido en una palabra, frase u oración.

Cuando el texto literario presenta posibilidad de interpretarse en un sentido denotativo, el lector puede construir la proposición necesaria en la macroestructura para establecer la coherencia interna del texto, la cual, se dijo, también se conoce como coherencia semántica. Por ejemplo, en la primera estrofa del poema “Nocturno”, de Manuel Acuña hay denotación, por lo que no se hace necesaria la interpretación de los significados:¹⁷⁶

¡Pues bien!, yo necesito decirte que te adoro
decirte que te quiero con todo el corazón;
que es mucho lo que sufro, que es mucho lo que lloro,
que ya no puedo tanto, y al grito en que te imploro,
te imploro y te hablo en nombre de mi última ilusión.

En cambio, cuando el texto requiere de una lectura denotativa, el lector debe construir un esquema conceptual, que no es otra cosa que inferir el significado de la frase u oración, a partir del cual va a reconstruir la coherencia textual, que, al ser el resultado de una inferencia, se convierte en coherencia pragmática. Se entiende que, en este caso, la interpretación tiene un papel importante. Recordemos los primeros versos del poema “Prisma”:

¹⁷⁶ Evidentemente esto no implica que no se pueda hacer otro tipo de interpretación, como las derivadas del contexto o las motivaciones del autor.

Yo soy un punto muerto en medio de la hora,
equidistante al grito náufrago de una estrella.
Un parque de manubrio se engarrota en la sombra,
y la luna sin cuerda
me oprime en las vidrieras.

Aquí las interpretaciones de los significados (inferencias o construcción de esquemas mentales con los cuales comprender el texto) son obligadas. Recordemos: después de la visualización-pronunciación, la construcción de significados es una parte importante del modelo de comprensión lectora propuesto en este trabajo. Estas interpretaciones de los significados se construyen a partir de preguntas: ¿cómo se puede ser “un punto muerto en medio de la hora”? ¿qué significa “equidistante”? ¿qué, cómo es el “grito náufrago de una estrella”? ¿qué, un “parque de manubrio” y cómo “se engarrota en la sombra”? ¿por qué es una “luna sin cuerdas” y cómo, por qué “oprime” al sujeto lírico “en las vidrieras”? Nuevamente, para articular las preguntas, se hace necesaria la experiencia del docente como lector experto. Incluso una pregunta bien diseñada puede convertirse en un reactivo que mida la comprensión lectora, determinando que una respuesta puede ser una interpretación válida o una sobreinterpretación. En este punto intervienen los conocimientos literarios y el modelo de “construcción-integración”.

Como se expuso, de acuerdo con el modelo de “construcción-integración” de Kintsch, al momento de llevar a cabo una lectura de comprensión, el lector va construyendo proposiciones con las cuales da forma a la macroestructura. Posteriormente, con esta macroestructura, el lector elabora el modelo situacional que resulta del proceso de la lectura de comprensión.¹⁷⁷ En el caso de una lectura denotativa (por ejemplo, el poema de Manuel

¹⁷⁷ Como veremos más adelante, este modelo de situación que resulta de la configuración de la macroestructura se concreta en la paráfrasis.

Acuña), las proposiciones se forman de manera directa, por lo que hablamos de coherencia semántica: los significados están en el texto. En caso de que exista connotación (*i.e.* el poema de Maples Arce), las proposiciones son el resultado de una inferencia por parte del lector, por lo que se habla de “proposiciones inferenciales”; en consecuencia, lo que se construye es una coherencia pragmática: los significados no están explícitos en el texto, sino que son inferidos por el lector.

En un primer acercamiento al texto, cuando se le presenta por primera vez al estudiante (en este caso, el poema “Prisma”), las respuestas a las preguntas arriba hechas se consideran hipótesis de lectura (no se deben confundir con la “adivinanza psicolingüística”, propia de este enfoque y de algunas estrategias de lectura, que pretenden adivinar el contenido del texto a partir de información parcial) que van a ser puestas a prueba con la coherencia interna del texto. Es necesario recalcar: estas hipótesis no son anticipaciones del contenido (que corresponderían al enfoque psicolingüístico), sino interpretaciones de los significados que presentan connotación y que van a ser puestos a prueba con el resto del texto.

Para poner a prueba estas hipótesis interpretativas se requiere de la teoría literaria. Por un lado, se hace necesario el conocimiento sobre figuras retóricas que permitan acceder al significado de las imágenes presentes en un poema; por otro, se impone el conocimiento de un modelo de análisis para el texto poético, con el cual validar la existencia de una coherencia interna. Por ejemplo, continuando con el poema “Prisma”, eliminar las posibilidades

interpretativas de la primera estrofa, evitando así la sobreinterpretación, a partir de un análisis isotópico.¹⁷⁸

En una superposición de procesos, al mismo tiempo que tenemos acceso al léxico de un texto para aprehender y entender sus significados, vamos memorizando la información necesaria para asociar y comprender las ideas expuestas en el texto. Como se vio antes,¹⁷⁹ a este tipo de memoria que nos permite almacenar información útil para la realización de una tarea se le conoce como memoria de trabajo¹⁸⁰ y nos sirve para conservar por un tiempo el contexto relacionado con las oraciones anteriores, ya sea para asimilar las relaciones cronológicas o las relaciones de causa-efecto entre los sucesos, pero también para recordar contenidos conceptuales: “Cuando el lector recuerda un elemento del texto, se activan otros elementos conectados directamente con el que ha recuperado, que a su vez serán señales para la recuperación de nueva información, de modo que la cantidad de información recordada dependerá de la coherencia de la representación que se ha formado”.¹⁸¹

En el caso de un texto poético, particularmente aquellos que juegan en alto grado con la connotación, la coherencia de esa representación depende directamente de la redundancia de las categorías semánticas identificada por el lector, a partir de la cual construirá el modelo situacional. En consecuencia, la información almacenada y luego recuperada de la memoria de trabajo depende directamente de la coherencia pragmática, tras analizar e interpretar sus

¹⁷⁸ Vid. Algirdas Julien Greimas, *Semántica estructural: investigación metodológica*. Tr. Alfredo de la Fuente, Gredos, Madrid, España, 1987. De nueva cuenta, como en el caso de aspectos fonológicos como la entonación y la cadencia, que requieren una mayor investigación, determinar la coherencia interna de un texto poético a partir de un análisis isotópico es un asunto que aún se debe desarrollar y que rebasa los límites de este trabajo. Para ver su aplicación, *vid.* capítulo 5.

¹⁷⁹ Vid. *Supra*, capítulo 3, pp. 73 – 87.

¹⁸⁰ Juan Cruz Ripoll Salceda, *Op. Cit.*, p. 143. Se emplea el término “memoria de trabajo” para distinguirla de otro tipo de memoria, como la memoria involuntaria, y porque, además, la información se almacena de manera consciente para después ser empleada en la construcción del modelo mental del texto.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 159.

significados: mientras mayor es la coherencia del texto, construida por el lector, mayor es la información recordada y más completo es el modelo situacional derivado del texto poético.

Para el caso de textos narrativos, la cantidad de información almacenada en la memoria de trabajo depende de que el lector determine la estructura narrativa, el manejo del tiempo, las relaciones de causa-efecto y la importancia del papel desempeñado por los personajes –este aspecto da la pauta para determinar los conocimientos de teoría literaria que requiere un estudiante; esto es, bases para el diseño de una didáctica de la literatura. Mientras más significativo resulte un pasaje, un lugar, un personaje o incluso un objeto, más fácilmente podrá recordarse para elaborar el modelo situacional. En este punto, cuando un elemento importante para la trama no queda almacenado en la memoria de trabajo, la estrategia apropiada consiste en regresar al texto.

En síntesis, el papel que desempeña la memoria del lector para comprender un texto literario depende del género. Por una parte, para leer y comprender un texto poético lo importante es que el lector almacene y recupere información relacionada con situaciones y tópicos que permitan reconstruir la coherencia interna del texto y, a partir de ella, interpretar imágenes y figuras retóricas complejas para la elaboración del modelo situacional. En cambio, para leer y comprender un texto narrativo, la memoria de trabajo almacena información que permite reconstruir la coherencia interna del texto, a partir del establecimiento, por parte del lector, de relaciones causales y de la estructura narrativa, así como del recuerdo de nombres de personajes, objetos o elementos que sean importantes para la historia.

En cuanto al diseño de una estrategia de lectura, esto es, si debemos construir la macroestructura mientras se lee o al terminar un texto, la respuesta radica tanto en la capacidad de almacenar información en la memoria de trabajo, como en la extensión y

complejidad del texto: si el texto es sencillo y breve, se puede construir la macroestructura al terminar de leerlo; si, por el contrario, es extenso y complejo, lo mejor es hacer pausas; si se tiene buena memoria de trabajo, la macroestructura se puede construir al final de la lectura; si nuestra memoria no es capaz de almacenar grandes cantidades de información, lo mejor es elaborar la macroestructura haciendo pausas a partir de cierta estructura del texto leído.

La imaginación, en cuanto a su estructura y organización interna, es un proceso recientemente investigado por la psicología cognitiva: “el estudio de las imágenes mentales abarca el conjunto de mecanismos mediante los cuales el individuo construye representaciones internas que conservan los aspectos figurativos de los objetos, las inscribe en la memoria, luego vuelve a darles actualidad cognitiva en ulteriores circunstancias”.¹⁸² Es tan relevante esta facultad humana que podría considerarse, al decir de Gilbert Durand, como la “primera emergencia de la conciencia”.¹⁸³ Asimismo, es conocimiento común afirmar que leer estimula la imaginación. Bajo el enfoque cognitivo, por lo que respecta al desarrollo de la comprensión literaria, se ha descubierto que se aplica para casi todos los tipos textuales, aunque es más significativa en los textos literarios.

Al leer construimos mentalmente imágenes e ideas que nos presenta un texto, pero no en su totalidad, sino a partir de sus aspectos más relevantes: “la codificación de información verbal en forma de imágenes brinda al individuo la posibilidad de una inscripción adicional en la memoria de los aspectos figurativos de los conceptos a retener. Del mismo modo, la construcción de imágenes que permiten al lector visualizar relaciones complejas facilita la comprensión de textos”.¹⁸⁴ En otras palabras, mientras más clara y detallada es la

¹⁸² Olivier Houdé, Daniel Kaiser, *et al.*, *Diccionario de ciencias cognitivas*, p. 217.

¹⁸³ Julio César Goyes Narváez, “Leer es escribir”, p. 50.

¹⁸⁴ Olivier Houdé, Daniel Kaiser, *et al.* *Op. Cit.*, p. 221.

construcción de imágenes que nos creamos a partir del contenido textual, más fácilmente comprendemos el texto y más fácilmente se almacena esa información en la memoria de trabajo para la construcción del modelo de situación.

En esta parte del proceso la concentración es fundamental: “El hecho de que sobrevengan imágenes en el curso del pensamiento se produce a veces aparte de toda tarea relacionada con un proceso cognitivo”.¹⁸⁵ Si no se hace un esfuerzo por controlar la producción de imágenes a partir de la información proporcionada por el texto, puede ser que nuestra mente se desvíe y acabemos imaginando otra cosa, aunque sigamos leyendo de manera mecánica, o puede ocurrir que elaboremos representaciones figurativas que no correspondan con el contenido textual.

Por lo que respecta a la propia visión del mundo y al imaginario personal –los cuales se forman con las lecturas que hemos hecho anteriormente, con nuestras experiencias de vida y con lo que conocemos de nuestro entorno a través de los sentidos–, se debe decir que condicionan profundamente la producción de las imágenes mentales que resultan de la información contenida en un texto. Es evidente que, frente a la minificción “El dinosaurio”, de Monterroso, la construcción de representaciones figurativas variará de un lector a otro; sería imposible que todos los lectores imaginaran un mismo dinosaurio, pero coincidirán en sus rasgos representativos básicos, dado el significado denotativo común de “dinosaurio”. Para el caso del durmiente o del lugar en donde ocurren los hechos sucede lo mismo: habrá quien se imagine una habitación; quien, una sala; otro, un parque, una cueva o un sitio poco convencional; quien, una mujer, un niño, un hombre u otro dinosaurio. Aquí entran en juego tanto el imaginario personal y la propia visión del mundo, como la capacidad de establecer

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 218.

inferencias, ya que el texto no proporciona más información sobre la escena. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, los esquemas conceptuales se mantienen a partir de las palabras “despertar”, “dinosaurio”, “seguía ahí”, que forman parte de la macroestructura. Aunque existe la posibilidad de variaciones en la construcción de las imágenes de un lector a otro, la coherencia interna (proporcionada, en este caso, por las palabras señaladas) permite que se comprenda la mismo, en un nivel denotativo, aunque existan múltiples interpretaciones.¹⁸⁶

Debido a que la construcción de imágenes se realiza a partir del horizonte de expectativas y del conocimiento que el lector tiene del mundo, es importante que el docente seleccione y proporcione textos acordes con los esquemas mentales del estudiante, con sus experiencias previas, con sus expectativas y sus motivaciones: no se puede imaginar aquello que no ha sido conocido a través de los sentidos o lecturas previas, que presenta un contenido conceptual difícil de manejar o que simplemente no despierta interés en el estudiante. Esta realidad resulta tan esencial que incluso se ha llegado a cuestionar la pertinencia de la lectura de textos canónicos de la literatura universal, por no corresponder a los intereses ni a las expectativas de nuestros estudiantes.¹⁸⁷

Como se ha dicho en varias ocasiones, un proceso para la elaboración del modelo mental, derivado de un texto, es la construcción de inferencias; esto porque un texto no proporciona toda la información necesaria para su comprensión y, en el caso del texto literario, muchas veces se omite información relevante para hacer que el lector participe en la re-construcción

¹⁸⁶ Es necesario insistir: cuando se aborda la comprensión lectora, bajo un enfoque cognitivo y de coherencia interna, la imaginación está limitada por el contenido textual. Lo otro, la libertad imaginativa que va más allá de ese contenido forma parte de la interpretación y es el punto de partida para la teoría de los textos posibles.

¹⁸⁷ *Cfr.* Teresa Colomer, “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”.

de la obra. De hecho, se han llevado a cabo numerosos trabajos para explicarlas¹⁸⁸ e incluso se habla de inferencias lógicas (que permiten la integración de la información relacionada con las relaciones de condición, de conjunción, de disyunción, etc.) y de inferencias pragmáticas (que son particulares y consisten en establecer relaciones probables entre el contenido del texto en función de los objetivos del lector, de la situación de lectura, etc.), entre otras categorías.

Para el diseño del modelo de comprensión propuesto se han considerado únicamente las inferencias bajo el enfoque de la psicología cognitiva que proporciona una explicación “no logicista del razonamiento humano e intenta describir la llamada ‘lógica natural’ que da cuenta del pensamiento efectivo del hombre común, el que muchas veces no puede medirse por parámetros exclusivos de la lógica silogística”:¹⁸⁹

Una inferencia en comprensión del texto puede entonces definirse como la información que es activada durante la lectura sin figurar explícitamente en el texto.¹⁹⁰

[Conjunto] de procesos mentales que, a partir de la información textual recogida y con el apoyo del conocimiento del mundo –almacenado en la memoria de largo alcance– un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto verbal dado.¹⁹¹

Recordemos algunos principios presentados a lo largo del documento.

¹⁸⁸ Caroline Golder y Daniel Gaonac’h, *Op. Cit.*, p. 148 y ss.; José Antonio León, “Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso”, pp. 113 - 125; Carolina Margarita González Ramírez, “Aproximaciones al concepto de inferencia desde dos modelos de comprensión: modelo estratégico y modelo de construcción e integración”, pp. 297-314.

¹⁸⁹ Giovanni Parodi, “La inferencia: una aproximación al concepto”, p. 214.

¹⁹⁰ Carlos Molinari Marotto, *Op. Cit.*, p. 122.

¹⁹¹ Giovanni Parodi, *Op. Cit.*, p. 217.

1. La comprensión lectora, bajo el enfoque cognitivo, se entiende como la representación o modelo mental, manifestado en un modelo situacional, que el lector elabora a partir de la reconstrucción de un texto.
2. Para llevar a cabo esta reconstrucción, de acuerdo con Kintsch, el lector parte de la microestructura (el texto constituido por la información, su sintaxis y su estructura de relaciones internas) para construir la macroestructura (la elaboración de macroproposiciones que sintetizan el contenido informacional y que se almacenan en la memoria de trabajo), en un proceso cíclico e interactivo.
3. Esta construcción de la macroestructura implica que cada proposición debe integrarse en un sistema de relaciones que proporciona al mismo tiempo la coherencia interna del texto. En otras palabras, cada macroproposición que se concibe debe ser evaluada con el resto de las proposiciones obtenidas del texto, a partir de relaciones temporales, causales, lógicas, motivacionales, de continuidad, etcétera.
4. Cuando la relación entre macroproposiciones se obtiene directamente del texto (en otras palabras, es explícita) se habla de una coherencia semántica o, en términos de la semiótica de la interpretación de Eco, de coherencia interna.

Por otro lado, cuando un texto no proporciona toda la información para construir un modelo mental coherente, como ocurre en muchos textos literarios, debido a que en el proceso de construcción-integración de la macroestructura no es posible establecer la relación entre dos o más macroproposiciones, se impone el uso de estrategias de lectura. La primera consiste en regresar en el texto para localizar la información que sea la base para la construcción de la proposición faltante y que pudo haberse omitido; en caso de que no exista dicha información, como segunda estrategia, corresponde al lector la construcción de esa

macroproposición a partir de las otras proposiciones, de sus conocimientos previos (conceptuales, del mundo, lingüísticos, semánticos, etcétera) y de su pensamiento hipotético-deductivo. Este tipo de coherencia que construye el lector a partir de una “lógica natural” se conoce como coherencia pragmática y las macroproposiciones reciben el nombre de proposiciones inferenciales.¹⁹²

Continuemos con la minificción de Augusto Monterroso: “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”. Como se evidencia, ante la falta de información es necesario que el lector lleve a cabo proposiciones inferenciales para comprender esta historia, a partir de la información disponible. Por ejemplo, del significado de “despertar” se infiere que alguien estaba dormido; a su vez el adverbio “todavía” lleva al lector a inferir la continuidad de la presencia del dinosaurio, que, al tomar en cuenta que alguien dormía, se entiende que es una presencia del sueño que continúa en la vigilia, una irrupción del mundo de los sueños en el mundo de los hechos reales; finalmente el valor del adverbio “allí” hace referencia a la cercanía entre el durmiente y el dinosaurio, una cercanía que permanece. Todas estas proposiciones inferenciales son la base para la construcción de la macroestructura, y se articulan tomando en cuenta la coherencia interna del texto. Se entiende que, al estar conformada por proposiciones inferenciales, la coherencia establecida es pragmática y no semántica.

Para la construcción del modelo situacional se toman en cuenta todos estos elementos, así como los propios esquemas mentales, por lo que habrá diferencias de un lector a otro al momento de exponer el modelo que resulta del proceso, como se expuso arriba al abordar la

¹⁹² *Supra*, pp. 89-91. El caso analizado en esas páginas es “El dinosaurio” de Augusto Monterroso. La aplicación y ejemplificación de este proceso se expondrá en el siguiente capítulo.

imaginación; pero la macroestructura, que en este caso son las palabras “despertó”, “dinosaurio” y “seguía ahí”, resulta invariable. Esto es la comprensión lectora bajo el enfoque cognitivo: la construcción de una representación o modelo mental del contenido de un texto, que, a pesar de las diferencias que pueda haber de un lector a otro (derivadas de los esquemas mentales de cada uno), coincide en la construcción de la macroestructura, mediante proposiciones directas o proposiciones inferenciales, consecuencia de la coherencia interna del texto. Sin importar la diferencia en los detalles del modelo situacional, derivados de la producción de imágenes, de un lector a otro, la macroestructura es la misma: alguien duerme, sueña con un dinosaurio y, al despertar, el dinosaurio de su sueño sigue ahí, junto al durmiente.

Por supuesto que se puede ir más allá de este modelo situacional, pero, como se dijo, sería una interpretación derivada de la comprensión. Si damos al dinosaurio un valor simbólico, en lugar de meramente referencial, considerándolo una criatura del pasado, se puede *interpretar* la persistencia de un partido político que se mantiene vigente a pesar de los cambios surgidos en el seno de una sociedad democrática o cualquier otra interpretación semejante, lo cual sería válido, pero, se debe insistir, dicha interpretación, aunque parte del texto, está más en el lector que en el propio texto. Incluso podríamos ir más lejos e imaginar todo el sueño del durmiente en el que el dinosaurio es el protagonista. En estos casos, como afirman los pragmatistas, no habría diferencia entre interpretar y usar un texto. Incluso, muchos escritores, por ejemplo, autores vanguardistas, juegan con esta dualidad: no desean que su texto sea comprendido, sino interpretado.

En síntesis, se debe reconocer que muchos autores juegan con la posibilidad de que el lector realice inferencias con la finalidad de que exista tantas interpretaciones como lectores. Ése

es el principio defendido por el enfoque de la literacidad, por los pragmatistas y por la teoría de los textos posibles. Sin embargo, se debe insistir, no es lo mismo comprender un texto que interpretarlo. Al menos no bajo un enfoque cognitivo. La comprensión es la representación mental de un texto guiada por la coherencia interna del mismo; mientras que la interpretación es valoración, re-creación, re-escritura o construcción de sentidos más allá del texto y se fundamenta en la coherencia pragmática. De hecho, que un estudiante concluya que un texto está jugando con la posibilidad de múltiples interpretaciones, implica que lo comprendió.

Las experiencias y el conocimiento previos, las lecturas que un estudiante ha realizado, su conocimiento de la lengua, el propio imaginario personal, aunque se colocan como un nodo del modelo de comprensión propuesto, ciertamente atraviesan todo el proceso general de comprensión y están presentes a lo largo de su desarrollo. El hecho de plantear hipotéticamente dicho nodo obedece a que es necesario hacer consciente al estudiante de la importancia de todo ese bagaje personal y cultural que configura sus esquemas mentales, con la finalidad de que alcance cierto grado de metacognición a partir de la cual elabore su propia estrategia de lectura, a la vez que supervise y regule estos procesos cuando están complicando o impidiendo su comprensión.

Como se dijo, la riqueza léxica del estudiante influirá directamente en la aprehensión de los significados, denotativos o connotativos, expresados en las oraciones y las frases; su dominio de la lengua y de las estructuras gramaticales determinará su acceso al contenido discursivo; los conocimientos obtenidos en las clases de Literatura (aún pendientes por delimitar en una didáctica específica) le permitirán tener acceso al sentido de un poema, una narración o una obra dramática y, por supuesto, valorarlos; las experiencias de vida significativas, la cantidad de mundo aprehendida mediante los sentidos, las imágenes obtenidas de otros textos

(literarios, científicos, expositivos) y otros discursos (cine, series, videojuegos) condicionan su imaginación; incluso la motivación o los prejuicios en torno a la lectura de cierto tipo de textos están presentes en todo el proceso de lectura de comprensión.

Como es de suponerse, todo el conocimiento y las experiencias que configuran los esquemas mentales de una persona influyen en su comprensión e interpretación de un texto y, por supuesto, suelen cambiar con el tiempo. De ahí que no solo existan diferencias en la comprensión e interpretación entre diferentes lectores, a partir de un mismo texto, sino que incluso una misma persona puede tener representaciones mentales y comprensión diferentes cuando realiza un primer acercamiento a un texto y cuando, en una relectura, comprende, interpreta y construye una representación mental distinta.

El hecho de que conocimiento y experiencias individuales incidan en el proceso de comprensión plantea una problemática que el docente debe observar: la experiencia indica que, en la elaboración de la representación mental de un texto, el estudiante se deja llevar más por sus propias experiencias que por el contenido textual. Esto es, a partir de una palabra, frase u oración que sirve como detonador, el estudiante construye una representación mental por asociación que no corresponde necesaria ni completamente con el texto, ya sea porque no maneja adecuadamente el significado, porque omite partes importantes o porque se deja llevar por la imaginación. Para evitar esta “deriva hermenéutica” nuevamente se hace importante tener en cuenta la coherencia interna del texto.

Una vez construida la macroestructura (tanto con las proposiciones tomadas de la microestructura como con las proposiciones inferenciales), dentro del proceso general del modelo cognitivo propuesto en este trabajo, pasamos a explicar el contenido y las ideas del texto con las propias palabras. A este proceso lo conocemos como paráfrasis. Lo que

conviene resaltar, además de que opera como una especie de sinonimia en el nivel de las oraciones, es que “la paráfrasis no agrega nada al contenido del enunciado que es su objeto”,¹⁹³ pero tampoco significa copiarlo textualmente. En este punto, la maduración cognitiva del alumno desempeña un papel importante: en un experimento realizado con niños de 11 y 12 años, jóvenes de 15 y 16 y estudiantes universitarios se les pidió que realizaran un resumen a partir de un texto que presentaba países imaginarios; además de otros aspectos analizados, los resultados demostraron que los resúmenes de los niños de 11 y 12 años “con frecuencia se componen de proposiciones extraídas del texto original, con pocas inferencias, al contrario de los alumnos de más edad, que, por su parte, comportan numerosas reformulaciones generales”.¹⁹⁴ Estas “reformulaciones”, se entiende, fueron las paráfrasis. La conclusión es que, a mayor maduración cognitiva, mayor es la capacidad para manejar la información que implica construir proposiciones inferenciales y realizar paráfrasis.

Dentro del modelo cognitivo de comprensión propuesto, la paráfrasis podría considerarse como la comprobación de que se construyó adecuadamente la macroestructura, respetando el contenido textual y, por supuesto, la coherencia interna. Asimismo, sería la ejecución del “modelo situacional” de Kintsch. Puede parecer un proceso sencillo (sobre todo porque se ha pedido toda la vida académica que el alumnado realice paráfrasis, aunque no siempre el docente sepa explicar cómo), pero desde el punto de vista cognitivo implica que el aprendiz exprese verbalmente el contenido textual apelando a todos los procesos anteriores y a todos

¹⁹³ Helena Beristáin, *Diccionario de retórica y poética*, p. 388. Como en otros procesos cognitivos aquí expuestos, aún hay mucho que investigar en torno a la paráfrasis desde la lingüística, el análisis del discurso, la psicología cognitiva, la lógica y la pedagogía. *Vid.* Marta Vila y Horacio Rodríguez, “Paraphrases Concept and Typology. A Linguistically Based and Computationally Oriented Approach”; Luis Jorge Martín Antón *et al.* “La paráfrasis como estrategia de aprendizaje. Propuesta de intervención”; María Luisa Cepeda Islas *et al.* “Relación entre la paráfrasis y el análisis de textos”.

¹⁹⁴ Caroline Golder y Daniel Gaonac’h, *Op. Cit.*, pp. 148-149. Esto explicaría por qué el 34% de los estudiantes evaluados por la prueba Planea 2017 no es capaz de explicar el contenido de un texto con palabras diferentes a las de la lectura (*Vid. Supra*, p. 22).

sus conocimientos y esquemas mentales. Sin embargo, las pruebas indican que son pocos los que logran realizar paráfrasis.

El modelo situacional de Kintsch, materializado en el ejercicio de escritura o exposición oral parafrásticos, establece que se presente el contenido de un texto en una situación, con todo lo que implica: eventos, acciones, personas, escenario, circunstancias, etc.¹⁹⁵ Por esta razón, el modelo de situación es el más adecuado para evaluar la comprensión lectora, a partir de preguntas generales como ¿quién dijo?, ¿qué dijo?, ¿a quién?, ¿en qué situación? y preguntas específicas extraídas del texto.

Regresemos al “Nocturno” de Manuel Acuña. Más importante que determinar quién se expresa y a quién se dirige, hay preguntas emanadas del contenido que se refieren a la situación en la que se encuentra el yo poético; por ejemplo, ¿qué le dice de todo lo que ha padecido?, ¿qué ha pensado hacer?, ¿cómo imagina que sería su vida juntos?, entre otras. Se entiende que un alumno con poca madurez cognitiva repetirá textualmente fragmentos del texto, un mal lector dará respuestas que no se encuentran en el poema, ya sea porque no respeta la coherencia interna o porque se deja llevar por sus propias experiencias o su imaginario personal y en ninguno de ambos casos podemos hablar de una robusta comprensión lectora. En cambio, un buen lector hará una paráfrasis del contenido, a partir de la construcción de la macroestructura y respetando la coherencia interna, para dar respuesta a las preguntas.

Es importante hacer una paráfrasis para la comprensión de un texto, porque, en nuestro cerebro, la región encargada de percibir el lenguaje escrito a través de los sentidos y la zona

¹⁹⁵ Teun van Dijk y Walter Kintsch, *Strategies of Discourse Comprehension*, pp. 11 y 12.

encargada de producirlo están desconectadas.¹⁹⁶ Por eso hay personas que leen mucho, pero no necesariamente saben expresarse oralmente ni por escrito: lo más probable es que casi nunca lleven a cabo paráfrasis de lo que leen. Además, al realizar una paráfrasis es posible notar la información faltante en el texto, lo que obliga a construir las proposiciones inferenciales que se requieren para llevar a cabo la articulación del modelo situacional.

Para finalizar, conviene precisar que los procesos cognitivos hasta ahora vistos se han estructurado de manera secuencial con fines analíticos y de exposición, pero en realidad son procesos simultáneos y dependen mucho del lector (de sus estrategias de lectura, de su experiencia). Esta realidad podría llevar a que los nodos se articulen de manera diferente, dependiendo de las propias estrategias y la experiencia del docente en su calidad de lector. Además, se debe señalar que, de acuerdo con los estudios y las investigaciones, la diferencia entre un “buen y un mal lector” radica en el grado de automatización, autosupervisión y autoregulación de todos estos procesos, mediante estrategias metacognitivas.

Este es el modelo de comprensión lectora para el texto literario que se propone en el presente trabajo. Se debe reconocer que aún hay mucho que explorar en los diferentes procesos y que este trabajo solo ha presentado la superficie de un asunto del que aún falta mucho por estudiar, analizar y escribir. No pretende constituirse como una receta que deba seguirse paso a paso, sino que puede verse como el punto de partida para el diseño de estrategias que promuevan la comprensión lectora bajo un enfoque cognitivo. Después de todo, la lectura, si bien puede darse en comunidades de aprendizaje, consiste, la mayoría de las veces, en escuchar con los ojos a los textos.

¹⁹⁶ Vid. Stanislas Dehaene, *El cerebro lector*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina, 2014.

5. LA APLICACIÓN DEL MODELO

El objetivo de la formación de lectores de textos literarios no debe ser otro que el de aprender a leer mejor.

Carlos Lomas

Para probar el modelo cognitivo de comprensión lectora para el texto literario, se aplicó una secuencia didáctica a un grupo de segundo año de la Preparatoria Agrícola, perteneciente a la Universidad Autónoma Chapingo, en la materia de Literatura I, a lo largo de tres sesiones sincrónicas (una sesión por semana de 1.5 horas) y mediante una serie de actividades asincrónicas, debido a que la estrategia se implementó por primera vez con fines de investigación para el presente trabajo, durante el periodo de pandemia, en el mes de septiembre de 2021, perteneciente al ciclo escolar 2021-2022/1. De igual modo se aplicó la misma secuencia didáctica a otro grupo de segundo año de la misma institución, en la misma asignatura de Literatura I, pero en la modalidad presencial (dos sesiones por semana, con una duración de 1.5 horas), poco tiempo después de que se decretara el regreso a clases en la Universidad, en el mes de agosto de 2022, correspondiente al ciclo escolar 2022-2023/1.

La particularidad de esta Preparatoria es su heterogeneidad: al emitir una convocatoria a nivel nacional y al emplear distintos criterios de selección,¹⁹⁷ en los grupos hay alumnos de prácticamente todo el país, de todos los subsistemas de educación secundaria –como la secundaria escolarizada y la telesecundaria– y de todo tipo de trayectoria académica,

¹⁹⁷ Además de la calificación en el examen se pondera mediante otros criterios: pertenecer a una etnia, a un municipio pobre, si egresó de una escuela agropecuaria o forestal, si habla una lengua originaria, entre otros.

formación y cultura (hay estudiantes de alto rendimiento y otros con bajo desempeño, incluso hay alumnos y alumnas para quienes el español es la segunda lengua, así como otros que provienen de comunidades indígenas y rurales). La Universidad en general, incluida la Preparatoria Agrícola, funciona como un internado. El primer grupo en donde se llevó a cabo la secuencia estuvo integrado por 46 estudiantes, mientras que el grupo en donde se implementó de manera presencial, por 41.

La secuencia didáctica se insertó en la unidad 1, “Elementos de teoría y análisis literario”. Cabe señalar que ante la falta de un tema que se ajustara a la lectura de comprensión del texto literario en el programa vigente de la materia de Literatura I,¹⁹⁸ se propuso el tema “1.1 Literatura, lectura y comprensión lectora”, de donde se desprendieron aprendizajes conceptuales (lectura, comprensión lectora, interpretación, literatura), aprendizajes procedimentales (el eje de la secuencia: visualizar, pronunciar, memorizar, imaginar, parafrasear, interpretar, analizar y comentar textos), así como aprendizajes actitudinales sobre los que conviene profundizar a continuación.

Al emplear el enfoque cognitivo como marco de referencia, tanto en su dimensión psicológica como pedagógica, estos aprendizajes actitudinales partieron de los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema, principalmente lo que piensan de la literatura y de su propia comprensión lectora. No solo se trata de recuperar sus conocimientos previos, sino de tener un punto de partida para cambiar la actitud que el estudiante tiene con respecto al estudio de la literatura y la lectura de los textos literarios. Además, las respuestas

¹⁹⁸ *Infra*. Anexo 3: “Plan de Estudios de la Preparatoria Agrícola”, pp. 221 – 224.

dan pie para abordar el tema del respeto a los comentarios, opiniones e interpretaciones de los demás. Por ello, los aprendizajes actitudinales abordados en la estrategia fueron:

- Analizar críticamente sus conceptos de lectura y comprensión lectora
- Replantear la idea que tienen de la asignatura Literatura y del texto literario
- Reflexionar sobre sus propias prácticas de lectura
- Escuchar atentamente y con respeto las participaciones de sus compañeros

Se debe señalar que en el diseño de la secuencia didáctica se dejaron de lado los conocimientos y habilidades relacionados con identificar elementos estructurales, recursos retóricos o elementos contextuales presentes en una obra (habilidades y conocimientos que forman parte del estudio de la literatura, pero que están fuera de lo que se pretende con el modelo cognitivo de comprensión lectora); se buscó, en cambio, que el alumnado lograra tener acceso al contenido y sentido de un texto analizándolo, comprendiéndolo y comentándolo, a partir de la observación y modificación de su proceso lector, así como de preguntas de comprensión surgidas del propio modelo, como se verá a continuación.

5.1 La fase inicial de la estrategia

Esta primera fase consistió en una reflexión metacognitiva de alumnas y alumnos, sobre sus propios hábitos lectores, sobre el concepto de comprensión y sobre la idea que tienen del estudio de la literatura. Es un hecho que tienen prejuicios y experiencias que los alejan de la lectura de textos literarios; prejuicios que van desde la concepción del estudio de la literatura como un conjunto de conocimientos sobre obras, autores y movimientos literarios, resultado de un enfoque historicista que aún predomina en muchos de los subsistemas del bachillerato, hasta otros relacionados con el análisis del texto literario que muchos docentes basan en las preguntas “¿qué quiso decir el autor?”, “¿cuál es su intención o propósito?”, así como en la

identificación de aspectos estructurales, a partir de los cuales se establece que un estudiante tiene buena o escasa comprensión.

Para el grupo en que se implementó la estrategia en la modalidad en línea, se creó un equipo en la aplicación TEAMS (la cual se convirtió en la plataforma institucional de comunicación durante la pandemia), se agregó a los estudiantes y se elaboró un mensaje de bienvenida en el que, además, se daban las indicaciones para conectarse a la sesión sincrónica, sobre el método, modalidad y tiempos de trabajo; se proporcionaban los enlaces para los documentos que se estarían empleando: el programa de la materia y un texto que contiene, de manera sintética, la presentación del modelo cognitivo para que el alumnado tuviera un primer acercamiento.¹⁹⁹ Esta primera parte del trabajo se realizó y se puso a su disposición días antes de las sesiones sincrónicas, con la finalidad de que tuvieran tiempo de leer las indicaciones y de familiarizarse con la plataforma.

En la primera de las tres sesiones programadas se llevó a cabo la presentación del docente y de la asignatura, propósitos, temas y modos de evaluación. Debido a que el alumnado ya había tomado otros cursos en la misma modalidad, esta primera sesión no presentó prácticamente ningún inconveniente, salvo algunos problemas de intermitencia en la conectividad o la baja calidad de la transmisión, debido a que algunos viven en zonas remotas y en comunidades apartadas del interior de la república. Para tratar de resolver este inconveniente se procedió a grabar la sesión para, posteriormente, subirla al canal del grupo, con el propósito de que se pudiera consultar.

¹⁹⁹ Anexo 4, “Material de estudio”, pp. 225 – 232.

Tras la presentación, se comenzó con la indagación sobre sus ideas en torno al estudio de la literatura, la lectura y la comprensión lectora. Para poder registrar sus participaciones, se solicitó que quien quisiera intervenir activara el icono de la mano levantada que está en la aplicación; asimismo se indicó que no era necesario encender la cámara, sino que era suficiente con abrir el micrófono para dar su respuesta. Para aquellos que tenían problemas de conectividad, se dio la instrucción de que podían escribir su comentario en el chat del grupo. Las preguntas con las que dio inicio la estrategia fueron las siguientes:

1. ¿Qué opinión tienes de la materia de literatura? ¿Te gusta? ¿Por qué?
2. ¿Cómo distingues un texto literario de otro que no lo es?
3. ¿Crees que un texto literario se lee igual que otro tipo de texto? ¿Por qué?
4. ¿Qué entiendes por leer?
5. ¿Qué entiendes por comprensión lectora?
6. ¿Qué piensas de tu comprensión lectora: comprendes todo lo que lees o te cuesta trabajo comprender un texto?
7. En caso de considerar que no entiendes bien lo que lees, ¿en qué crees que estás fallando?

Las respuestas a la primera pregunta permiten hacer las siguientes afirmaciones. En primer lugar, la mayoría de las alumnas y alumnos consideran que el estudio de la literatura consiste en aprender nombres de autores y obras, así como estructuras y géneros literarios. Esta noción es consecuencia de su acercamiento a la literatura en la educación secundaria, en donde realizaron lectura de narraciones y elaboraron antologías. En segundo lugar, el estudio de la literatura en la educación secundaria se circunscribe a la lectura, el comentario y, en ocasiones, la dramatización de textos narrativos, sin que estas actividades resultaran trascendentes: solo 3 estudiantes expresaron haber tenido un acercamiento a textos poéticos y de los 46 que integraban el grupo, 2 manifestaron que habían tenido un profesor que les

había transmitido el gusto por la lectura. Por último, el grueso del grupo expresó su desconocimiento sobre el propósito de estudiar literatura en secundaria, debido a que se mezclaba con temas como la biografía, la noticia, el reglamento y el informe, entre otros; en consecuencia, la casi totalidad del grupo (40 de 46 alumnos), afirmó que no le gustaba la literatura; uno de ellos señaló que sí le gustaba leer textos literarios, particularmente los llamados *best-sellers*.

Las siguientes dos preguntas, “¿Cómo distingues un texto literario de otro que no lo es?” y “¿Crees que un texto literario se lee igual que otro tipo de texto?”, despertaron mayor interés y participación: 18 alumnos levantaron la mano y se recibieron 5 comentarios en el chat. Un estudiante se encargó de abrir la polémica cuando abordó la novela de ciencia ficción: ¿esas obras se pueden leer como un texto literario o se pueden estudiar como textos de divulgación científica?, fue su pregunta. Luego de escuchar todas las participaciones la primera conclusión a la que se llegó fue que muchos de los llamados textos expositivos emplean recursos literarios, por lo que su uso no es exclusivo de la literatura; en consecuencia, el empleo de dichos recursos no siempre permite definir una obra literaria; la otra conclusión que se pudo establecer fue que una obra literaria se puede leer tanto para entretenerse como para estudiarla y, en consecuencia, admite diferentes tipos de lectura. Esta conclusión llevó asimismo a determinar que existe más de un modo o tipo de lectura, dependiendo del propósito: no es lo mismo leer por entretenimiento, que leer para estudiar.

Las preguntas en torno a los hábitos lectores fueron abordadas en conjunto. En general se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes sabe que no tiene buena comprensión lectora, pero no puede explicar por qué (5 participaciones a micrófono abierto y 20 mensajes en el chat, así lo expresaron). Todos los que participaron hablando o escribiendo (11 de los 46)

tuvieron clara la diferencia entre leer y comprender: la lectura consiste en pronunciar lo que dice el texto, mientras que comprender es “interpretar”. Al respecto de lo que definieron como “comprensión” vale la pena comentar algunas de sus participaciones. Casi la totalidad de los estudiantes que definieron la comprensión lectora coincidió en que consiste en “entender” o “interpretar” lo que dice un texto. Pero también consideran la presencia de otras acciones y otras finalidades como “entender la postura del autor”, “darle un significado a un texto”, “determinar la idea principal” o “analizar personajes, lugares y acciones”. De manera general, para el grupo, comprender un texto literario consiste en “interpretar” su sentido o lo que quiso decir el autor. De hecho, un estudiante manifestó que su profesor de español de secundaria le enseñó que, al leer literatura, siempre debía encontrar el significado que estaba más allá de la superficie del texto.

Para finalizar esta primera sesión sincrónica, correspondiente a la fase inicial de la secuencia, se llevó a cabo un comentario general sobre el contenido de las participaciones en torno a las características del texto literario y las nuevas propuestas para abordar su estudio, se resaltó, sobre todo, que actualmente el estudio de la literatura atraviesa una crisis y que no existe todavía una nueva didáctica; pero en lo que coinciden los especialistas es en el rechazo a seguir abordando su estudio como una nómina de autores y obras, bajo un enfoque historicista; se expusieron, además, las diferencias entre la simple lectura y la comprensión lectora, así como entre comprender e interpretar, sin profundizar mucho en el tema y únicamente con la finalidad de cerrar el proceso metacognitivo que se provocó con las preguntas preliminares; se les indicó que, como parte de las actividades asincrónicas, debían leer el material preparado por el docente para tener un primer acercamiento a una nueva

forma de leer y, por último, se dieron las instrucciones para que los estudiantes hicieran una evaluación diagnóstica con la cual determinar su comprensión lectora.

Por lo que respecta a la implementación de la estrategia en la modalidad presencial, se aclara que los ajustes fueron únicamente de formato, de aplicación y de tiempos, no así de contenidos ni propósitos. Al igual que en la modalidad en línea, esta fase inicial tuvo como objetivo que el estudiante realizara una reflexión en torno a sus nociones sobre el estudio de la literatura, la comprensión lectora y la lectura. Como se dijo al inicio del capítulo, el grupo en que se aplicó la estrategia estuvo integrado por 41 estudiantes que cursaban el tercer semestre de la Preparatoria Agrícola. Lo primero que conviene señalar es que estos estudiantes no tuvieron un primer acercamiento a los materiales, ni al modelo de comprensión lectora, como sí lo tuvieron los estudiantes de la modalidad en línea. En consecuencia, las respuestas a las preguntas de reflexión, con las cuales se pusieron en movimiento sus conocimientos y estructuras cognitivas previas, fueron más auténticas al ser más espontáneas. Lo interesante es que no hubo mucha variación en las respuestas, entre ambas modalidades, como se podrá observar.

En esta primera fase de la estrategia en la modalidad presencial, se comenzó con la presentación del docente, la unidad, el tema y sus aprendizajes esperados, así como de la estrategia, sus propósitos y objetivos. Todo, mediante la proyección de diapositivas, utilizando para ello un videoprojector, pantalla, pizarrón y marcadores. Después de esta introducción, se les preguntó sobre sus conocimientos previos en torno al estudio de la literatura, la comprensión y sus hábitos lectores, empleando las mismas preguntas que en la modalidad en línea:

1. ¿Qué opinión tienes de la materia de literatura? ¿Te gusta? ¿Por qué?
2. ¿Cómo distingues un texto literario de otro que no lo es?
3. ¿Crees que un texto literario se lee igual que otro tipo de texto? ¿Por qué?
4. ¿Qué entiendes por leer?
5. ¿Qué entiendes por comprensión lectora?
6. ¿Qué piensas de tu comprensión lectora: comprendes todo lo que lees o te cuesta trabajo comprender un texto?
7. En caso de considerar que no entiendes bien lo que lees, ¿en qué crees que estás fallando?

Se debe aclarar que no aparecieron todas las preguntas al mismo tiempo, durante la presentación, sino que surgía una a la vez; esto, con la finalidad de dar tiempo a que se estableciera el conflicto cognitivo que se buscaba provocar. Las respuestas a la primera pregunta no variaron significativamente de las proporcionadas por el grupo de la modalidad en línea: los cuatro estudiantes que participaron coincidieron en que el estudio de la literatura consiste en aprenderse de memoria nombres de autores y obras literarias a nivel global, asimismo expusieron que “comprender” consiste en “entender”, en “interpretar” lo que un autor quiso decir, en tener clara la idea de un texto y en poder explicar lo que deja una lectura. De manera concreta, los cuatro contestaron que “no” les gustaba la literatura porque no tenían el hábito de leer y cuando se acercaban a un texto literario les resultaba difícil comprenderlo. El comentario a las participaciones consistió en resaltar la distinción entre, por un lado, la literatura como materia de estudio y, por otro, como un conjunto de obras universales; asimismo se habló de la crisis que atraviesa la literatura como materia de estudio, debido al cuestionamiento que se ha venido realizando, desde la década de los ochenta, a la manera tradicional de enseñarla, sobre todo, precisamente, al enfoque historicista.

Para contestar la segunda pregunta se dio la palabra a tres estudiantes, quienes opinaron que la diferencia entre un texto literario y otro tipo textual es bastante clara, porque un texto literario expresa sentimientos y emociones, mientras que los otros tipos textuales exponen temas y conocimientos. Se corrigió esta apreciación diciendo que, además de emociones y sentimientos, la literatura puede exponer ideas, hechos históricos o conocimientos –como en el ensayo, la parábola, la novela o el cuento. Se insistió en la pregunta, y aunque los estudiantes expresaron que no sabían cómo explicarlo reiteraban que la diferencia era clara. Con la finalidad de provocar un mayor conflicto cognitivo se habló de textos que han sido considerados como parte de la literatura universal, sin que originalmente hayan sido concebidos como textos literarios, tal es el caso de *Carta al padre*, de Franz Kafka, o la propia *Biblia*. A manera de conclusión, dos alumnos, a quienes se les dio la palabra para que dieran un cierre, expresaron que, tras pensarlo mejor, no era tan clara la diferencia entre un texto literario y otro tipo textual, y que solo establecían esa diferencia porque era algo que se daba por sobreentendido.

Para responder la pregunta 3 se dio la palabra a cuatro estudiantes, quienes opinaron de forma unánime que, si bien era cierto que no se podía diferenciar un texto literario de otro tipo textual tan fácilmente, no se leían de la misma manera, porque aquél se “interpreta”, mientras que este se “comprende”. Incluso uno de ellos dijo que ése era un mecanismo para distinguir un texto literario. Para ejemplificarlo, una alumna mencionó que en su curso de Taller de Expresión Oral y Escrita II, del semestre anterior, la maestra les había dicho que un texto literario podía tener más de una interpretación y que, prácticamente, toda interpretación es válida porque lo que entiende un lector no necesariamente es lo mismo que entiende otro; por otro lado, continuó la alumna, un texto de agronomía no podía “interpretarse”, sino que

debía “comprenderse”, sobre todo porque si no se comprendía cabalmente se podía afectar negativamente un cultivo, al momento de intervenirlo. Nuevamente para profundizar en el conflicto cognitivo se comentó que, de hecho, un texto literario debía comprenderse antes de interpretarse, lo que provocó que los estudiantes manifestaran su desconcierto. Un alumno, de manera espontánea, tomó la palabra para preguntar cómo podía saber que estaba “comprendiendo” un texto literario, antes de “interpretarlo”. La respuesta a su duda, se le indicó, se trataría en las siguientes preguntas.

Las preguntas 4 y 5 se abordaron de forma simultánea. Del mismo modo que sucedió con el grupo en la modalidad en línea, los estudiantes de este grupo presencial tenían clara la diferencia entre “leer” y “comprender lo que se lee”: la primera es una actividad que consiste en ver y pronunciar las letras, las palabras; la segunda implica “entender” lo que dice un texto, “interpretar” la postura de un autor, así como “identificar” la idea principal. Uno de los cuatro estudiantes que participaron opinó, además, que leer implicaba avanzar en el texto lo más rápido que se pudiera, como en su escuela primaria, donde contaban la lectura de palabras por minuto, mientras que leer para comprender requería más tiempo. En este punto, una alumna preguntó de manera espontánea qué pensaba yo de los cursos de lectura veloz.

Se aprovechó el espacio para comentar que, en efecto, leer, simplemente, es un proceso que involucra la vista y la pronunciación, pero también es más que eso, debido a que en la pronunciación existen factores que afectan la comprensión, como la acentuación, la entonación y las pausas; se resaltó, para continuar con el conflicto cognitivo que lleva a la reconsideración de los propios esquemas de acción y conceptuales,²⁰⁰ que incluso en la

²⁰⁰ *Supra*, p. 108 y ss.

lectura “en silencio” se lleva a cabo esa pronunciación, gracias a “las voces” que tenemos en la cabeza. Es tan versátil esa capacidad, se explicó, que un buen lector, cuando se enfrenta a una narración, da un tono y un tipo de voz a los personajes, dependiendo de las características que haya percibido durante su lectura. Para cerrar este punto se dejó abierta una pregunta: a partir de estos factores, ¿será lo mismo “leer un texto” que “escuchar un audiolibro”?

Para concluir con el bloque, se dio respuesta a las dos preguntas directas. La primera, la que había hecho el estudiante sobre ser consciente de que estaba “comprendiendo” antes que “interpretando”. Se hizo la observación de que la respuesta a esa duda era el tema de la siguiente sesión, pero que, de manera preliminar, se podía saber a partir del siguiente razonamiento: los elementos para la comprensión están en el texto; para la interpretación, en el lector; si lo que se afirma del texto, se encuentra en, o deriva efectivamente de él, hay comprensión; si lo que se dice o afirma del texto, es posible derivarlo del texto, pero no está allí, hay interpretación. El ejemplo, la minificción de Augusto Monterroso: “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”. Afirmar que alguien dormía y soñaba con un dinosaurio, es resultado de la comprensión; aseverar que quien dormía era un niño o que el dinosaurio era su juguete de peluche, es interpretación. Se insistió que en la siguiente sesión se abordaría el tema con mayor profundidad.

Por lo que respecta a la postura en torno a los cursos de lectura rápida, se aclaró que, bajo el enfoque en que se iba a abordar la comprensión lectora en las siguientes sesiones, dichos cursos no resultan apropiados para alguien que no tiene el hábito de la lectura, porque, al omitir la pronunciación, hacen a un lado un proceso cognitivo importante para la comprensión. En consecuencia, mi opinión de esos cursos de lectura rápida es que no son buenos para todos.

Para las últimas preguntas, se dio la palabra a cuatro estudiantes, quienes de manera general expresaron que, luego de reflexionar sobre las preguntas de la sesión, concluían que su comprensión lectora no era tan buena como habían pensado. Incluso uno de ellos expresó que siempre se había considerado un buen lector, sobre todo porque le gustaba leer autores clásicos, como Poe, Lovecraft y Quiroga, pero que después de reflexionarlo no podía decir si tenía buena comprensión lectora. Cuando se le insistió al grupo que trataran de determinar en qué estaban fallando, de manera unánime expresaron que no sabían con certeza la razón, aunque emergieron impedimentos como la dificultad para entender una oración o el no conocer el significado de una palabra. Se preguntó entonces al grupo qué hacían cuando no conocían el significado de una palabra; la respuesta generalizada fue que seguían con la lectura; solamente un estudiante afirmó que empleaba un diccionario y una alumna expresó que su maestro de la secundaria le había dicho que tratara de deducir su significado por el contexto. Sin mayor comentario, se indicó que a lo largo de las siguientes sesiones se abordaría la comprensión lectora como un proceso y se esperaba que, después de conocerlo, cada estudiante pudiera determinar en qué parte de ese proceso podía mejorar, con la finalidad de que pudiera llevar a cabo las acciones necesarias. Como actividad final se realizó una evaluación preliminar para diagnosticar su comprensión, para lo cual se les proporcionó una hoja blanca y se proyectaron el texto y las preguntas de comprensión. Dicha forma de evaluación preliminar fue la misma que se aplicó al grupo de la modalidad en línea.

Para finalizar esta primera fase de la estrategia conviene hacer la siguiente comparación, a partir de las observaciones al grupo en línea y al grupo presencial. En términos de contenido, básicamente no hubo diferencia: las respuestas proporcionadas por ambos grupos fueron esencialmente las mismas, por lo que se puede observar una suerte de consistencia en la

visión de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria, la cual radica en abordar el texto literario a partir de la interpretación; esto es, se da libertad interpretativa al estudiante y, al parecer, no se le corrige ni se le hacen observaciones a esa interpretación. Lo que cabe preguntar es qué entiende el docente de español de secundaria por “comprensión lectora” y, sobre todo, cuáles son sus estrategias para fomentarla, desarrollarla y, en su caso, ayudar al estudiante a corregir sus problemas de comprensión.

La diferencia más notable entre ambos grupos se dio en la interacción y la apreciación del efecto provocado por las preguntas motivadoras. Como es de suponerse, en la modalidad en línea, la interacción entre el docente y el estudiantado es muy limitada, sobre todo por la pobreza que padecen y el poco acceso a la tecnología de algunos estudiantes de la Preparatoria Agrícola: unos no tenían acceso a un buen equipo, mientras que otros debían “comprar fichas” para conectarse a la red comunitaria; además, la plataforma Teams, en la llamada grupal, ha presentado problemas cuando todo un grupo enciende su cámara. En consecuencia, fue imposible notar si, en efecto, se dio un conflicto cognitivo frente a las preguntas motivadoras, más allá de las dudas que expresaron algunos estudiantes. En cambio, en el grupo presencial fue evidente dicho conflicto cognitivo en sus expresiones faciales de duda, desconcierto e incluso incredulidad, antes las preguntas motivadoras y las respuestas a esas preguntas. Igualmente, la presencialidad favoreció una mayor interactividad que generó preguntas y participaciones espontáneas, que se pueden interpretar como una reestructuración de los esquemas cognitivos con los que el alumnado entendía el estudio de la literatura y de la comprensión del texto literario.

En esta primera fase de la estrategia didáctica fue posible notar, más en el grupo presencial, que las preguntas motivadoras cumplen su función de provocar un conflicto cognitivo en los

estudiantes, en sus estructuras conceptuales y de acción relacionadas con el estudio de la literatura y la comprensión lectora, conflicto a partir del cual el estudiante sufre “un desequilibrio momentáneo en la conducta”²⁰¹ que sienta las bases para el aprendizaje significativo. Esta condición con la cual comienza la construcción genética del conocimiento, como se verá a continuación, se reforzó con el examen de comprensión lectora, cuyas preguntas fueron diseñadas a partir del modelo cognitivo.

5.2 La evaluación diagnóstica

Una parte fundamental de la estrategia es la evaluación de la comprensión lectora; tanto la evaluación preliminar, como la evaluación final. Como es de suponerse, al tener como marco de referencia un enfoque cognitivo, el principal reto consiste en diseñar reactivos que sean congruentes con todo lo expuesto a lo largo de los capítulos anteriores, principalmente con los procesos señalados en el modelo. En este sentido, se debe iniciar destacando que dichos reactivos evaluaron la comprensión lectora a partir de los procesos de construcción de los significados, de las macroproposiciones, de las inferencias, del modelo de situación y del concepto de “coherencia interna”, dejando de lado aspectos estructurales del texto, la identificación de las ideas principales, las finalidades comunicativas y la intención del autor. Se entiende, además, que se evita, en la medida de lo posible, abordar la interpretación, aspecto que, como se afirmó, no puede ser evaluado ni medido ya que está constituido por la “coherencia pragmática”.²⁰²

Evaluar la comprensión lectora entraña una complejidad que impide dar una respuesta simple: “El intento de establecer jerarquías que clasifiquen las destrezas implicadas en la

²⁰¹ Barber Inhelder, Hermine Sinclair y Magali Bovet, *Op. Cit.*, p. 312.

²⁰² *Supra*, p. 89 y ss.

comprensión no ha tenido éxito, de manera que la comprensión se sigue evaluando como si se tratara de una serie de procesos que, para la mayor parte de los especialistas en lectura, no representan globalmente la comprensión”.²⁰³ Esta complejidad, como se señaló en el capítulo 1, obliga a los especialistas a elegir un enfoque bajo el cual definir y evaluar la comprensión lectora, lo que conlleva al diseño de instrumentos muy diversos y, en ocasiones, contradictorios.

Para superar un poco el asunto, en esta intervención se optó por una evaluación de la comprensión lectora basada en “medidas de producto”,²⁰⁴ debido a que considera los procesos (en este caso, los procesos cognitivos), pero lo que verdaderamente importa es el producto final de la lectura (entiéndase, las respuestas de los estudiantes, plasmadas en los instrumentos utilizados). Otra de las ventajas que ofrece este tipo de evaluación es que se suele utilizar un texto breve seguido de preguntas que derivan directamente de su lectura como proceso, y no simplemente de la identificación de aspectos estructurales o de ubicar información explícita. De todas las llamadas “medidas de producto” posibles, con las cuales se evalúa la comprensión lectora,²⁰⁵ se optó por preguntas abiertas, con el propósito de que los estudiantes tuvieran cierto margen de libertad para justificar sus respuestas, además de que requieren la construcción de inferencias y promueven una mayor reflexión no solo sobre lo leído, sino incluso sobre el proceso mismo, es decir, de manera metacognitiva.

Por último, se optó por evaluar la comprensión lectora a partir de textos poéticos, porque es precisamente este tipo textual el que obliga más al lector a construir un modelo situacional y

²⁰³ Ma. Jesús Pérez Zorrilla, “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones”, p. 125.

²⁰⁴ *Ibid.*, pp. 126 y ss.

²⁰⁵ *Ídem.* Las cuales son: evocación o recuerdo libre, sondeo, ítems de falso/verdadero, preguntas de opción múltiple y los cuestionarios.

recurrir a sus conocimientos previos, tanto del lenguaje, como de experiencia de vida. Cabe señalar que se buscaron textos que fueran acordes con los intereses y gustos de los estudiantes de preparatoria. Uno de los mayores retos al emplear textos poéticos es que, se piensa, no tienen una interpretación unívoca, sino que cada lector puede construir su propia interpretación. Por tal motivo, cuando se evalúa la comprensión lectora, es poco común emplear textos poéticos y, cuando se usan, se opta por evaluarla a partir de la identificación de aspectos formales, estructurales e incluso contextuales del texto. Sin embargo, si bien es cierto que existen textos poéticos que apelan más a la interpretación (nuevamente entendida como la construcción de una “coherencia pragmática”), también hay otros que presentan una sólida “coherencia interna” y que promueven la comprensión.

El texto a partir del cual se diseñó la evaluación preliminar fue “Peces voladores” del poeta mexicano, José Juan Tablada; las preguntas de comprensión surgen de los procesos cognitivos señalados en el modelo: visualización, construcción de significados, imaginación, inferencia, paráfrasis, reconstrucción de la situación planteada por el texto. Se aplicó tanto al grupo en la modalidad en línea, como al grupo de modalidad presencial y, aunque el formato cambió (al grupo en línea se le asignó mediante una tarea, la cual estuvo disponible de las 12:00 a las 20:00 horas, con la indicación de que, una vez iniciada la prueba, solo tenían 60 minutos para terminarla; mientras que al grupo presencial se le aplicó al final de la sesión 1, se les proporcionaron hojas blancas, se proyectaron el texto y las preguntas y tuvieron 30 minutos para contestar). Los resultados fueron parecidos: en el grupo en línea, 25 alumnos contestaron bien 1 o 2 preguntas, mientras que en el grupo presencial fueron 28 estudiantes; en el grupo en línea, 12 obtuvieron 3 o 4 aciertos y en el grupo presencial fueron 6; en el

grupo en línea solo 7 contestaron bien 5 o 6 preguntas y en el grupo presencial fueron 5; finalmente, solo 4 estudiantes de ambos grupos tuvieron 7 aciertos.

PECES VOLADORES

(José Juan Tablada)



Al golpe del oro solar,
estalla en astillas
el vidrio del mar.

Imagen 1. Material para evaluar la comprensión lectora.

Las preguntas para evaluar la comprensión lectora, en este examen diagnóstico, derivadas del modelo cognitivo de comprensión lectora, fueron las siguientes:

1. ¿Qué significa “oro solar” y por qué lo interpretas de ese modo?
2. ¿Por qué golpea ese oro solar?
3. ¿Por qué el agua del mar es como un vidrio?
4. ¿Por qué estalla en astillas el vidrio del mar?
5. ¿Qué momento del día es y cómo puedes deducirlo?
6. ¿Desde dónde contempla el observador el paisaje?
7. Realiza una breve descripción de la situación de la que habla el poema.

Diseñar las preguntas no fue una labor sencilla. Incluso se llevaron a cabo varias versiones, antes de su aplicación, pero finalmente se optó por estas siete, al considerarlas más completas y apegadas al modelo cognitivo de comprensión lectora. Lo primero que se debe hacer para elaborar un instrumento que evalúe la comprensión lectora bajo este enfoque, es “comprender” el texto, antes que “interpretarlo”, y eso significa que el evaluador debe llevar a cabo todo el proceso implicado en una lectura de comprensión, pero, sobre todo, debe ser consciente de cada una de las etapas de ese proceso.

Otra de las dificultades presentes al momento de elaborar las preguntas bajo este enfoque es aceptar que hay respuestas “correctas” e “incorrectas”. Esta postura, aunque polémica, tiene dos puntos de partida. Bajo la visión de que un texto literario puede tener más de una interpretación y que, sea cual sea, es válida porque “todos comprendemos, pero no todos comprendemos lo mismo”,²⁰⁶ tendríamos que concluir, entonces, que no es posible evaluar la comprensión lectora, porque cada lector tendría su propia versión “no evaluable” de un texto y, en consecuencia, “todos” los lectores tendrían buena comprensión lectora. Por otro lado, si consideramos que es posible evaluar la comprensión lectora, debemos aceptar que hay respuestas correctas y respuestas incorrectas, cuando se pregunta por el contenido de un texto y para fundamentar la validez o invalidez de una respuesta, en el diseño de una evaluación de la comprensión lectora, bajo el enfoque cognitivo, se parte del concepto de “coherencia interna o semántica”: una respuesta es correcta en tanto sea más cercana a esta “coherencia interna” del texto; por el contrario, una respuesta es incorrecta, cuando se evalúa “comprensión”, si es resultado de una “interpretación”, esto es, cuando se construye a partir de la “coherencia pragmática”.²⁰⁷

Con cada pregunta del instrumento de evaluación desarrollado, tanto en el examen diagnóstico como en el examen final, el alumno elabora las proposiciones que después empleará en la construcción de su modelo de situación. La primera de esas preguntas tiene como propósito comenzar a elaborar dichas proposiciones, partiendo de la construcción de significados; en este caso, a partir de la comprensión de la metáfora. Asimismo, se le solicita

²⁰⁶ Isabel Solé, *Loc. Cit.*

²⁰⁷ Se debe señalar que eso no significa que su “interpretación” sea errónea –aunque para validarla se debe poner a prueba esa “coherencia pragmática”–, sino que se está evaluando la “comprensión”, no la “interpretación”. En términos de procesos, es como si un problema matemático se resolviera mediante multiplicaciones, pero el estudiante usara divisiones: el resultado va a ser incorrecto y, sobre todo, el proceso es erróneo.

que explique cómo llega a dicha comprensión, promoviendo así la reflexión metacognitiva. Como se puede notar, no se pide que determine si hay metáfora, símil o metonimia, al considerar que dicho conocimiento no forma parte del proceso de comprensión bajo un enfoque cognitivo. Por el contrario, posibilitar que argumente su respuesta implica apelar al conocimiento del mundo que posee el estudiante, antes que a su conocimiento académico. Las respuestas indican que esta primera proposición fue sencilla: 84 de los 87 estudiantes contestaron correctamente, aludiendo a que el “oro solar” era la luz del sol.

Para responder el segundo reactivo interviene nuevamente su conocimiento del mundo y su léxico. Incluso, en las respuestas se reflejó ese conocimiento cuando uno de los estudiantes aludió a la expresión “golpe de calor”, para justificar su respuesta: el sol golpea porque el calor y la luz son intensos. En este caso, la construcción de la proposición no fue tan fácil para algunos: 19 estudiantes aludieron a la salida o la puesta del sol, porque, al dar casi directamente a los ojos, nos “golpea” al deslumbrarnos. La tercera pregunta igualmente apela a su conocimiento del mundo, pero en este caso fue más un obstáculo que un acierto: al tratar de establecer los aspectos que permiten comparar el agua del mar con un vidrio, prácticamente todos los estudiantes se refirieron su capacidad de reflejar la luz del sol. Solo 4 alumnos de ambos grupos, que obtuvieron todos los aciertos de la evaluación, dijeron que era por la tersura, lo liso y la transparencia. Como se verá en el siguiente apartado, aunque ciertamente se puede “interpretar” que el reflejo del agua es un factor determinante para la construcción de la coherencia interna del poema, lo cierto es que se trata de una interpretación imprecisa.

La cuarta pregunta reveló un serio problema en el trabajo de la memoria: prácticamente todos los estudiantes de ambos grupos, salvo los 4 ya mencionados, contestaron que el “vidrio del

mar” se rompía por los reflejos del sol o por el “golpe del oro solar”. Aunque el propio texto pareciera guiar hacia la construcción de esa situación, lo cierto es que el título juega un papel importante: aunque el sol golpea, el vidrio del mar se rompe por la salida de los peces voladores. De otro modo, el título no tendría justificación. De hecho, lo que se pudo concluir de esta pregunta fue que la casi totalidad de los estudiantes “olvidaron” el título; esto es, no quedó almacenado en la memoria de trabajo al momento de construir el modelo situacional ni siquiera para dar respuesta a esta pregunta.

La quinta pregunta obliga a realizar una inferencia, tomando en cuenta la información almacenada en la memoria de trabajo, y a llevar a cabo un razonamiento complejo para justificar la respuesta. La conclusión a la que se puede llegar, a partir de las respuestas dadas, es que pesa más el conocimiento del mundo y la experiencia personal, en la elaboración de la proposición, que la información obtenida del texto. Del total de 87 alumnos de ambos grupos, a la pregunta “¿Qué momento del día es y cómo puedes deducirlo?”, 43 contestaron que era el amanecer y 30, que se trataba de un ocaso, y los 73 justificaron su respuesta a partir de los reflejos del sol en el agua. Se entiende que la respuesta está profundamente condicionada por su imaginario personal y por lo que contestaron en la pregunta 3. Solo 14 estudiantes dijeron que era el mediodía, argumentando que podía deducirse por la frase “al golpe del oro solar”: si la luz del sol es intensa y el calor golpea, solo puede ser mediodía.

La sexta pregunta “¿Desde dónde contempla el observador el paisaje?”, también implica que el estudiante lleve a cabo una inferencia, empleando la información que va almacenando en la memoria de trabajo, así como su propia experiencia. Es decir, al considerar los reflejos del sol en el agua, sugiriendo que se trataba del ocaso o el amanecer, así como que el agua estallaba en astillas por esos reflejos del sol, en esta pregunta 73 estudiantes contestaron que

el observador se encontraba en la playa, 4 hablaron de un lago y solo 10 señalaron que debía estar mar adentro. Estas respuestas confirmaron lo que se concluyó a partir de las respuestas a la pregunta 5: pesa más la experiencia y el imaginario personal que la información obtenida del texto para crear las proposiciones. Podría decirse que interpretan antes de comprender; que imaginan lo que quieren y no lo que dice el texto.

Como podrá observarse, con las preguntas 1, 2, 3, 4, 5 y 6 el estudiante fue elaborando las proposiciones de su macroestructura, que después emplearía para construir su modelo situacional. Vale señalar que algunas de ellas fueron proposiciones inferenciales. La pregunta final, se entiende, implica tomar en cuenta esas proposiciones –es decir, la macroestructura– y, a partir de ella, plasmar la representación mental del poema “Peces voladores”, en un modelo situacional, mediante paráfrasis. Los resultados del reactivo 7, considerando las respuestas anteriores del grupo en general, eran de esperarse: solo los 4 estudiantes ya mencionados, dos alumnos y dos alumnas, construyeron un modelo situacional que correspondía al contenido textual y a su coherencia interna. En síntesis, la mayoría de los estudiantes de ambos grupos, 75 alumnos, coincidió en su modelo situacional: una persona está en la orilla de la playa viendo el amanecer o el ocaso, y los reflejos de la luz del sol en el agua del mar.

En dónde está la falta de coherencia, en qué parte del proceso se dieron las fallas y cuáles son los factores que llevan a afirmar que este modelo situacional no corresponde con el contenido del texto, fue lo que se abordó con el grupo en la siguiente fase de la estrategia.

5.3 La fase de desarrollo

Lo primero que se realizó en esta fase fue confrontar al estudiante con las respuestas de su examen preliminar de comprensión lectora, con la finalidad de consolidar el esquema de conocimiento que se busca construir, partiendo nuevamente de un conflicto cognitivo. Recuérdese, los estudiantes tienen esquemas conceptuales y de acción previos, sobre lo que es y en qué consiste la comprensión lectora, a partir de un texto literario. Evidentemente, en este momento inicial de la segunda sesión, se les dio la oportunidad de defender sus respuestas, lo que permitió contrastar la lógica de esas respuestas con la coherencia interna del texto.

Nuevamente se debe resaltar que no hubo mucha diferencia de contenido ni de desarrollo de la sesión entre una y otra modalidad; la única diferencia notable fue el dinamismo e interés mostrado por el alumnado de la modalidad presencial. Para no extenderse en la exposición del desarrollo de las sesiones, comentándolas por separado, se opta por presentarlas de manera general y sintética, explicitando, cuando sea necesario, si la participación corresponde a un estudiante de la modalidad presencial o de la modalidad en línea.

Lo primero que se solicitó al inicio de esta segunda sesión fue las impresiones de los alumnos sobre el examen. Lo que más llamó su atención fue que de un texto tan breve se pudiera hacer un análisis tan extenso y complicado. En cuanto a los resultados, para la mayoría fue desconcertante la cantidad obtenida de aciertos: unos pensaron que iban a salir mejor y otros, peor. De esta manera se estableció el conflicto: llevaron a cabo el proceso de lectura de comprensión como siempre suelen hacerlo y su resultado no fue el esperado. El asunto ahora consistía en determinar por qué. No está de más observar que el examen no tuvo una calificación convencional de 1 a 10, sino que simplemente se consideró la cantidad de

aciertos. La revisión de las respuestas, así como del texto, provocó un auténtico “desequilibrio momentáneo en su conducta”, manifestado en una alta participación.

Para la explicación de las respuestas y durante todo el desarrollo de toda esta segunda fase, se empleó la propuesta del “aprendizaje verbal significativo” de Ausubel, tanto en el material preparado, como durante la exposición. Se comenzó por solicitar que comentaran sus respuestas a la pregunta 1: “¿Qué significa ‘oro solar’ y por qué lo interpretas de ese modo?”. Uno de los estudiantes de la modalidad en línea confesó que no había entendido y que se había imaginado una moneda dorada que era arrojada en el mar. Se preguntó al grupo por qué estaba mal esta respuesta y los mismos estudiantes señalaron que no había elementos para inferir que se trataba de una moneda. Una estudiante escribió en el chat que, además, era prácticamente imposible que una moneda hiciera que el “vidrio del mar estallara en astillas”. Los demás de quienes participaron en ambas modalidades, estimaron que la pregunta había sido fácil, ya que era obvio que hacía referencia a los rayos del sol, que eran dorados como el oro. Sobre el punto, se solicitó que recordaran esa respuesta. Asimismo, se omitió explicar la figura retórica empleada, puesto que no era parte de la dinámica ni de la temática, además de que ningún estudiante pidió información al respecto.

En la pregunta 2, “¿Por qué golpea ese oro solar?”, comenzó la diversidad de respuestas. Mientras que para unos el oro solar golpeaba porque aludía a la salida del sol (“si era de noche y estaba oscuro, el sol, al salir, golpeaba en los ojos”, fue la explicación de un alumno), para otros, golpeaba porque daba directamente en los ojos debido a que era el atardecer. Se preguntó entonces al grupo si estas respuestas eran válidas o no y por qué, entonces, habían sido consideradas como incorrectas. No hubo mucha participación ante esta interrogante, lo que se puede interpretar como una resistencia o una modificación al esquema cognitivo: no

se responde debido a que no se sabe por qué, si una respuesta es válida, se considera errónea. Ante estas interrogantes tomó la palabra un alumno, en la modalidad presencial, para explicar que había partido de la expresión “golpe de calor”: ocurre cuando el sol es muy intenso, esto es, al mediodía. Se pidió nuevamente que se recordara esta información y que se dejara de lado, por el momento, esto del “mediodía”, para no adelantarse a la respuesta de la quinta pregunta. Inevitablemente, al surgir esta idea, se pudo notar que los estudiantes habían comenzado a reflexionar en voz alta sobre el sentido del poema.

En la tercera pregunta, “¿Por qué el agua del mar es como un vidrio?”, solo cuatro estudiantes acertaron, debido a que casi la totalidad del alumnado hizo referencia a la capacidad del agua de reflejar los rayos de luz del sol. Incluso un estudiante que tomó la palabra justificó su respuesta a partir de conceptos de física como la reflexión y la refracción. Se procedió entonces a hacer una lista de elementos que podrían tener en común el vidrio y el agua del mar. Nuevamente se destacó en primer lugar la capacidad de reflejar la luz, así como la transparencia, lo cual manifiesta el imaginario personal y el conocimiento del mundo por parte del alumnado. Una estudiante que contestó correctamente señaló que para dar su respuesta se había basado en el verso “estalla en astillas”, entonces pensó que el agua del mar era como el vidrio porque era lisa, tersa, transparente. Para acentuar esta característica se preguntó si el agua de la playa, a pesar de que tuviera poco oleaje, podía ser lisa, tersa. De nuevo se pidió recordar esta información.

La revisión de la pregunta 4 desató las dudas: la mayoría quería saber por qué no estaba bien su respuesta. De los 87 estudiantes, 63 colocaron que el vidrio del mar estallaba por el golpe del sol. Se comenzó por hacer la observación de que, en efecto, si partimos del significado del primer verso, el vidrio del mar se rompe por el golpe de la luz del sol y las astillas serían

los reflejos de la luz, pero si comprendemos esto, nos enfrentamos a un problema: ¿qué hacemos con el título? Se preguntó entonces si habían tomado en cuenta el título para responder esta pregunta. En ese momento se escuchó a varios estudiantes decir que ahora comprendían más el texto. De manera espontánea, un estudiante de la modalidad presencial tomó la palabra para decir que no había tomado en cuenta el título, pero que ahora comprendía incluso que las astillas eran las gotas de agua que iban dejando los peces voladores al salir. Lo mismo escribió en el chat, una estudiante de la modalidad en línea: los peces voladores rompían el vidrio del mar y las gotas de agua eran las astillas, pero ella no lo había entendido así porque no había tomado en cuenta el título. A partir de estas respuestas, se procedió entonces a construir la macroestructura e incluso se consideraron aquellas que no eran “correctas”. El resultado fue el siguiente:

- Respuesta 1: La luz del sol es dorada como el oro.
Respuesta 2: A) El oro solar golpea porque es intenso.
B) El oro solar golpea porque es el amanecer.
C) El oro solar golpea porque es el atardecer.
Respuesta 3: A) El agua del mar refleja la luz del sol como un vidrio.
B) El agua del mar es lisa y transparente como un vidrio.
Respuesta 4: A) El vidrio del mar estalla en astillas por el golpe del sol.
B) El vidrio del mar estalla en astillas por los peces voladores.

Con estas proposiciones en la pantalla, en la modalidad en línea, y en el pizarrón, en la modalidad presencial, se procedió a responder la pregunta 5: ¿qué hora del día es y cómo puedes deducirlo? Como se puede anticipar, una parte del grupo afirmaba que era el amanecer y otra sostenía que era el atardecer, y ambos, para justificar su respuesta, se basaban en la pregunta 2. En este punto es donde entra el tema de la coherencia, tanto la coherencia semántica o interna del texto, como la coherencia que se construye con su conocimiento,²⁰⁸

²⁰⁸ Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, p. 40.

esto es, la coherencia referencial. Se debe recordar que, bajo el enfoque del constructivismo cognitivo, es el propio estudiante quien debe construir el conocimiento; coincide en esto Eco, quien, desde la teoría literaria, afirma: la coherencia textual no está en la superficie, “hay que decidir verla”²⁰⁹. En este sentido, si se quiere que el estudiante comprenda y decida ver la coherencia, el docente no puede exponerla, sino que debe cuestionar los esquemas del estudiante, provocando un conflicto cognitivo. Por ello, el análisis de la coherencia textual y referencial no puede proceder por exposición, sino mediante preguntas. De este modo se procedió a cuestionar la coherencia interna de las opciones B y C de la respuesta 2: si en la respuesta 1 se afirma que la luz del sol es dorada, en el amanecer o en el atardecer ¿la luz del sol es como el oro? Por consenso se tuvo que admitir que ni en el ocaso ni en el amanecer podría afirmarse que la luz del sol es dorada.

Para la pregunta 3, con el texto base que se iba creando, se llegó a la conclusión que ninguna de las dos proposiciones se excluía: el agua del mar era como el vidrio porque era liso y porque reflejaba la luz del sol. Al pasar a la proposición 4, un estudiante de la modalidad presencial se apresuró a tomar la palabra para decir que al momento de contestar el examen había comprendido que el sol era el que hacía estallar el vidrio del mar, pero que, al tomar en cuenta el título, su “interpretación”²¹⁰ había cambiado: los peces voladores hacían estallar el vidrio y las gotas de agua eran las astillas. Se cuestionó por qué el “golpe del sol” no podía romper el vidrio del mar, si al final de cuentas, era el propio texto el que así lo expresaba. Una estudiante se adelantó a responder: porque de lo contrario el título no tendría sentido, sobraría. Además, prosiguió, el agua del mar debe ser tersa porque al salir los peces voladores

²⁰⁹ Umberto Eco, *Los límites de la interpretación*, p. 29.

²¹⁰ Se debe acotar: no es la “interpretación” la que cambia, sino el modelo situacional.

rompen la superficie del agua y entonces los reflejos dan en las gotas, que parecen astillas. Dicha estudiante fue una de las que obtuvieron un examen sin errores. En la modalidad en línea, la situación no fue muy distinta, solo que las participaciones se dieron en el chat. Para cerrar esta parte, se definió la coherencia como una correspondencia entre los propios significados del texto, así como entre los significados del texto y la realidad: si se dice que la luz del sol es dorada, no es coherente pensar que es el amanecer o el ocaso.²¹¹ Con este texto base y con el concepto de coherencia asimilado, se procedió a analizar las respuestas a la pregunta 5, las cuales se fueron colocando junto a las proposiciones que habían quedado:

1. La luz del sol es dorada como el oro.
2. El oro solar golpea porque es intenso.
3. El agua del mar es tersa y transparente como un vidrio y refleja la luz del sol
4. El vidrio del mar estalla en astillas por los peces voladores

Y se agregó una más:

4a. Las astillas son las gotas de agua que van dejando los peces voladores

Las respuestas proporcionadas por los estudiantes a la pregunta 5 “¿Qué momento del día es y cómo puedes deducirlo?” fueron:

- A) Es el amanecer porque la luz del sol golpea y refleja en el agua
- B) Es el ocaso porque la luz del sol golpea y refleja en el agua del mar
- C) Es el mediodía porque la luz del sol es intensa y golpea

Antes de comenzar con el análisis un alumno se apresuró a tomar la palabra para decir que ninguna de las dos primeras respuestas tenía que ver con las proposiciones que habían quedado. Por lo tanto, la única respuesta viable o coherente era la opción C. Se preguntó si

²¹¹ Aunque un texto literario, por supuesto, puede no tener coherencia referencial, su análisis nos llevaría por otros rumbos que rebasan los límites de este trabajo.

alguien podía justificar que el poema habla de un amanecer o un ocaso y ningún estudiante tomó la palabra. Se eliminaron las proposiciones que ya no correspondían con la construcción de la macroestructura. La pregunta 6, “¿Desde dónde contempla el observador el paisaje?”, desató nuevamente la polémica. Las respuestas en este caso fueron más:

- A) La persona que observa está en la playa (la que tuvo mayor número de coincidencias: 68 alumnos respondieron de forma igual o semejante)
- B) La persona que observa está en un bote o barco en altamar (11 respuestas)
- C) La persona que observa está en lo alto de un risco o una montaña (4 respuestas)
- D) La persona que observa está en una isla (3 respuestas)
- E) La persona que observa está en un lago o un río (1 respuesta)

Para dirimir la polémica se recurrió nuevamente a la coherencia, pero primero se hizo la observación de que la mayoría había contestado que, desde la orilla de la playa, porque en su respuesta emplearon su conocimiento del mundo, lo que es más cercano e inmediato. En el imaginario colectivo, nada hay más poético que una puesta de sol o un amanecer en la playa. En otras palabras, de manera general, el lector promedio “interpreta” el texto a partir de lo que conoce, antes de hacer un esfuerzo por “comprender” lo que dice. Nuevamente se apeló al texto base, construido a partir de las proposiciones, para buscar la coherencia.

1. La luz del sol es dorada como el oro
2. El oro solar golpea porque es intenso
3. El agua del mar es tersa y transparente como un vidrio y refleja la luz del sol
4. El vidrio del mar estalla en astillas por los peces voladores
 - a. Las astillas son las gotas de agua que van dejando los peces voladores
5. Es el mediodía porque la luz del sol es intensa y golpea

Para dar inicio al análisis, se preguntó abiertamente si alguien quería ver cuáles opciones de respuesta eran coherentes con estas proposiciones, pero nadie tomó la palabra. Ni en la modalidad en línea ni en la presencial. Se procedió nuevamente con el cuestionamiento: si

una persona está en la playa, ¿el agua del mar puede ser tersa y transparente? Varios estudiantes defendieron esta postura, argumentando que, en muchas playas, en efecto, el agua es muy transparente y casi tersa como el vidrio, porque el oleaje es suave. Si bien en este caso existe coherencia referencial, la pregunta que se hizo a continuación movilizó la polémica: ¿y en la playa, en la orilla del mar, saltarían los peces voladores? Una parte de los grupos defendió su postura aclarando que una persona puede estar en la playa y ver a lo lejos saltar los peces voladores. Otra parte, que había contestado en este sentido, comenzó a cuestionarse; a través del chat y en la sesión presencial surgió la misma pregunta: si los ve a lo lejos, ¿cómo puede ver las gotas de agua? Con estas interrogantes en mente, el grupo observó que solo quedaban dos proposiciones como viables: o la persona se encontraba en un bote o en un barco en altamar (B) o se encontraba en una isla, siempre y cuando estuviera mar adentro (D). Ante el consenso de que ambas opciones eran posibles, se procedió a incorporarlas en el texto base que se había diseñado, como se puede ver en la imagen 2, y se pasó al análisis de la pregunta 7.

PECES VOLADORES	TEXTO BASE
José Juan Tablada	
Al golpe del oro solar, estalla en astillas el vidrio del mar.	
	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. La luz del sol es dorada como el oro 2. El oro solar golpea porque es intenso 3. El agua del mar es tersa y transparente como el vidrio y refleja la luz el sol 4. El vidrio del mar estalla en astillas por los peces voladores. <ol style="list-style-type: none"> 4a. Las astillas son las gotas de agua que van dejando los peces voladores 5. Es el mediodía porque la luz del sol es intensa y golpea 6a. La persona que observa está en un bote o en un barco en altamar 6b. La persona que observa está en una isla mar adentro

Imagen 2. Texto base construido mediante proposiciones, a partir del modelo cognitivo de Kintsch

Es necesario hacer la siguiente aclaración. El modelo cognitivo propuesto por Kintsch siempre se ha ejemplificado a partir de textos narrativos o expositivos, no a un texto poético breve. Se aplica a textos narrativos y expositivos principalmente por un asunto de extensión: al contener mucha información que no podemos almacenar en la memoria de trabajo, aplicamos las macrorreglas de supresión y generalización, de donde resulta que el texto base que construimos siempre es más breve que el texto original.²¹² Reducimos la cantidad de información para manejarla. En cambio, en el caso de un texto poético breve, se supondría que no habría necesidad de llevar a cabo esas macrorreglas de supresión y generalización: no haría falta reducir el contenido informático para manejarlo.

²¹² *Supra*, p. 79.

Sin embargo, se debe elaborar el texto base para la construcción del modelo mental de situación. Lo que se pudo observar en esta aplicación del modelo cognitivo a un poema breve es que el texto base resultó de mayor extensión que el propio poema. La conclusión es que esas macrorreglas del modelo propuesto por Kintsch no se aplican a textos breves; en consecuencia, el diseño de las macroproposiciones sigue otro proceso, que es, como se pudo notar, de tipo inferencial: la cantidad de información proporcionada por el poema de Tablada es poca para la construcción del texto base que deriva en la representación mental, por lo que el empleo de la inferencia es mayor. El resultado es que las proposiciones obtenidas a partir de buscar la coherencia semántica son pocas (preguntas 2 y 4 que se contestan con proposiciones del propio texto), en cambio, las derivadas de la coherencia pragmática son más (reactivos 1, 3, 5 y 6, que se responden a partir de proposiciones inferenciales). Lo que se sugiere, para la construcción de proposiciones que den forma al texto base a partir de un texto poético breve, es que no se pierda de vista la coherencia. Solo entonces podemos hablar de “comprensión” y no de “interpretación”, bajo un enfoque cognitivo.

Antes de pasar al análisis de las respuestas a la última pregunta, vale la pena señalar que varios estudiantes de ambas modalidades, llegando a esta parte, expresaron que, a raíz del análisis anterior, su respuesta cambiaba radicalmente. Había quienes no habían logrado deducir que era mediodía; otros, se habían dejado llevar por la idea de la puesta de sol en la playa; la mayoría confesó que había olvidado tomar en cuenta el título y, de manera general, declararon que, más que analizarlo, habían contestado considerando lo que ellos habían imaginado, no lo que decía el texto. Algunas de las respuestas al reactivo, “Realiza una breve descripción de la situación de la que habla el poema”, se presentan a continuación:

Habla acerca de un observador que está en un lugar alto por la mañana, en el cual empieza a ver el amanecer y poco a poco va saliendo el sol, al transcurso del amanecer el sol es golpeado por las nubes y los rayos de sol son reflejados gracias a la transparencia del mar, en el cual el observador lo relaciona con astillas.

...

El poema nos relata cómo los rayos del sol que este emite están dirigidos hacia el mar y en el momento que la luz y el mar se encuentran, la luz que llega se refracta y se forman figuras irregulares en el fondo, para ser más específicos, en la arena, tomando en cuenta que no estamos en una zona profunda.

...

Para mí el poema nos está hablando sobre el mar ya que con todo lo que aquella persona está observando describe más a detalle lo que ve y lo que sucede a su alrededor.

...

Una persona se encuentra observando el mar, observa algunos peces (estos son voladores) y brincan (podrían ser de color dorado o una especie), al caer después del salto el agua salpica por el impacto.

...

Un día caluroso en el mar, al romper las olas en la barra que divide la playa y el mar, siendo iluminadas por los rayos de fuerte sol.

En las sesiones tanto en línea como presencial se mostró un par de esas respuestas, sin señalar autoría. No fue necesario analizarlas, porque hubo consenso de que nada tenían que ver con el texto base. Se solicitó entonces que de manera voluntaria y libre contestaran el reactivo, pero en ambos grupos hubo dudas y tardaron en tomar la palabra. Las respuestas coincidieron: una persona observa el mar y de pronto salen los peces voladores. Se hizo la observación de que aún faltaban más elementos del poema y del texto base que debían recuperarse, pero nuevamente hubo renuencia a participar en ambos grupos. Se procedió entonces a recrear la situación retomando las proposiciones: un hombre se encuentra en altamar, es mediodía y la luz del sol es intensa y dorada, por lo que cae a plomo, el agua está en calma al punto en que parece un vidrio por la transparencia y la tersura, en ese momento

saltan los peces voladores rompiendo la superficie del agua y dejando gotitas detrás de ellos, las cuales parecen astillas de ese vidrio del mar. Se hizo un silencio en la modalidad presencial que fue roto por un alumno que preguntó espontáneamente si eso era la comprensión lectora.

En efecto, de acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, eso es la comprensión lectora, bajo un enfoque cognitivo y de manera concreta: una representación mental de la información contenida en un texto y explicada mediante un modelo de situación realizando, para ello, una paráfrasis; representación que se crea a partir de los conocimientos que un lector tiene de la lengua y del mundo en general. Lo que deja de manifiesto la aplicación de este marco de referencia en el diseño de la evaluación es que los estudiantes se dejan llevar por sus conocimientos del mundo, antes de usarlos para construir ese modelo de situación. En otras palabras, no se lee para comprender, sino para interpretar; pero lo más grave es que prácticamente ninguno de los estudiantes evaluados lleva a cabo un proceso para verificar que su interpretación corresponda con lo que dice el texto. Tal es el caso del estudiante que “interpretó” que el poema habla del “momento que la luz y el mar se encuentran, la luz que llega se refracta y se forman figuras irregulares en el fondo, para ser más específicos, en la arena” o de la estudiante cuya representación partió de colocar una “barra que divide el mar de la playa” y contra la cual chocan las olas, solo por mencionar un par de casos. Ni qué decir de la memoria: no se almacenó nada de la información, a pesar de ser un texto breve, y aunque leyeron el título no lo tomaron en cuenta para reconstruir la situación. Incluso, aunque los reactivos de la evaluación propiciaban que se establecieran las proposiciones, en la mayoría de las representaciones mentales expresadas en el modelo de situación, dichas proposiciones no fueron empleadas.

Para concluir esta primera parte del desarrollo de la estrategia, que se llevó más de 60 minutos en ambas modalidades, se pidió al alumnado su opinión, tanto del examen como del análisis y de la actividad. En general comentaron que nunca habían realizado un ejercicio de lectura parecido. Se reiteró también que nunca imaginaron que un texto tan breve requiriera un análisis tan extenso. De entre todos los estudiantes de ambos grupos, un alumno de la modalidad presencial expresó su frustración preguntando cómo podía adivinar todo eso (de los 7 reactivos, solo contestó bien uno). En ese momento solo se le pudo hacer la observación de que las respuestas a las preguntas debían basarse en lo que dice el texto, no en lo que él “interpretara”, además de recurrir a su conocimiento del mundo para darle sentido al texto. Sin embargo, la pregunta, que refleja la frustración de un estudiante, pero que también representa a todos aquellos lectores que no comprenden un texto, requiere un mayor análisis que parta de la reflexión en torno a qué enseñar, en qué parte del proceso de la lectura de comprensión debe intervenir un docente para ayudar a un estudiante a leer mejor. En este sentido, se reitera la importancia de estudiar el proceso de la lectura de comprensión a partir de un modelo cognitivo: al realizar concretos procesos mentales que ocurren en la lectura, es posible evaluarlos, reflexionar sobre ellos, corregirlos y reencausarlos, acciones que los enfoques comunicacional, psicolingüístico y social-antropológico no promueven.

En la parte final de esta segunda sesión se dio una breve introducción a la lectura del documento preparado por el docente “Lectura y comprensión lectora”,²¹³ el cual estaba disponible en la aplicación SWAY, de la plataforma TEAMS, para los estudiantes de la modalidad en línea, y se proporcionó en copias a los estudiantes de la modalidad presencial.

²¹³ Anexo 4, pp. 225-232.

Tanto el documento como la exposición introductoria fueron diseñados a partir de la teoría del “aprendizaje verbalmente significativo” de David Ausubel.

Como se expuso páginas atrás,²¹⁴ esta propuesta parte de considerar que un estudiante obtiene aprendizajes significativos cuando relaciona de manera sustantiva nueva información, con conocimientos que ya tiene. Hasta este momento, la estrategia solo se ha quedado en provocar un conflicto cognitivo en el estudiantado, mediante las preguntas de la fase inicial y las preguntas de comprensión lectora (conflicto que lo lleva a cuestionarse sus esquemas conceptuales y de acción relacionados con el estudio de la literatura y la lectura de comprensión a partir de un texto literario; esto es, sus conocimientos previos), y conviene pasar a la exposición del nuevo conocimiento conceptual y procedimental que el estudiante debe adquirir. En este punto es posible considerar que explicar la comprensión lectora bajo un enfoque cognitivo ya no resulta arbitrario, porque se abordó, de forma general y mediante casos concretos, en el análisis del poema “Peces voladores”. Asimismo, el documento y la exposición fueron diseñados considerando tanto la “significatividad lógica” (esto es, la coherencia en la estructura interna del material, la secuencia lógica en los procesos y la consecuencia en las relaciones entre los componentes del modelo cognitivo propuesto), como la “significatividad psicológica” (el contenido del material se redactó para que fuera comprensible desde la estructura cognitiva del estudiantado).²¹⁵ En síntesis, el proceso educativo de esta estrategia puede presentarse de la siguiente manera:

- Recuperación de conocimientos previos (esquemas conceptuales y procedimentales, así como modelos)
- Conflicto cognitivo (cuestionamiento de esos esquemas y modelos, mediante las preguntas preliminares y la evaluación diagnóstica)

²¹⁴ *Supra*, p. 112 y ss.

²¹⁵ *Vid.* Elena Martín e Isabel Solé, “El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación”, p. 91.

- Exposición y presentación de nueva información y conocimientos a partir de la teoría verbal significativa (lo que implica una asimilación de esos conocimientos a las estructuras previas)
- Práctica y evaluación final (para verificar la acomodación, reformulación y elaboración de las estructuras nuevas)²¹⁶

En el cierre de esta segunda sesión se expuso el modelo cognitivo de comprensión lectora (Imagen 3) y se explicó brevemente, en una actividad que ocupó 20 minutos en ambas modalidades. Se comenzó por advertir que la comprensión lectora es un proceso mental, que incluye una serie de subprocesos que comienzan con lo visual y la pronunciación, pasan por la reconstrucción de significados, la memoria y la imaginación, y requiere de nuestra capacidad de hacer deducciones o inferencias, así como de nuestros conocimientos previos (que incluye los libros que hemos leído, las experiencias que hemos vivido y nuestra información del mundo); al final, la manera como damos forma a todo esto que vamos construyendo al momento de hacer una lectura de comprensión es mediante la paráfrasis. Se enfatizó que se trata de un proceso cíclico porque un buen lector constantemente va haciendo todas las operaciones que requiere este proceso mientras lee y no solo al final de la lectura; se señaló asimismo que para la siguiente sesión se expondrían, de manera detallada, cada uno de estos subprocesos. La indicación final fue que, además de leer el texto, reflexionaran un poco acerca de su proceso lector: ¿llevan a cabo todos estos subprocesos?; en su lectura ¿omiten alguno de ellos?, ¿por qué?; en caso de haber obtenido un bajo puntaje en la evaluación diagnóstica, ¿en cuál de estos subprocesos creen estar fallando? Esto con la finalidad de promover la dimensión metacognitiva de su aprendizaje.

²¹⁶ *Ídem.*

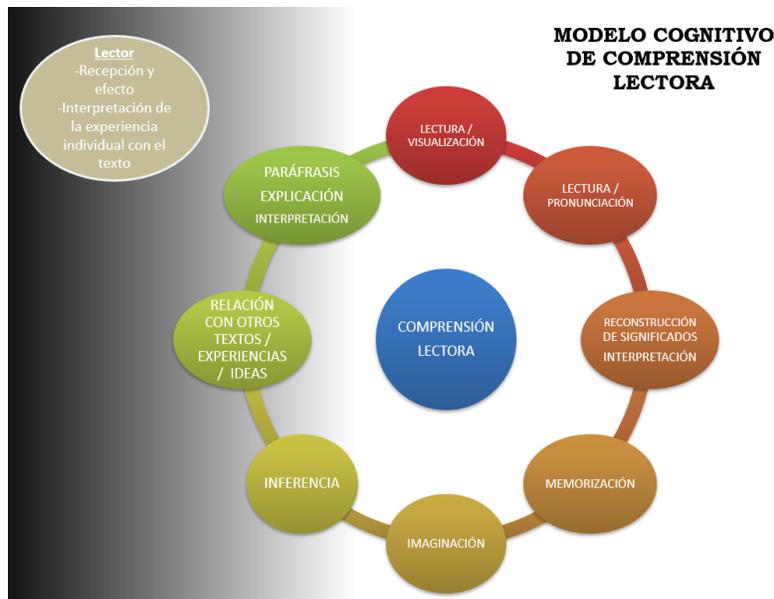


Imagen 3. Modelo cognitivo de comprensión lectora. Material de clase

La tercera sesión comenzó solicitando al estudiantado sus impresiones sobre el material de estudio “Lectura y comprensión lectora”, actividad para la cual se tenían contemplados 20 minutos. Lo que más sorprendió a los estudiantes que participaron en ambas modalidades fue que se consideraran importantes, para la comprensión lectora, elementos en los que ellos no habían reparado, como la visualización, la pronunciación y la imaginación. De hecho, un alumno dijo que le habían enseñado que para leer más rápido no debía pronunciar las palabras y que había crecido con la idea de que la cantidad de palabras leídas por minuto era el indicador para determinar si una persona leía bien. Un estudiante comentó que le había parecido un documento interesante, pero lo que más le había llamado la atención fue que estuviera escrito con un lenguaje sencillo, ya que la mayoría de los textos que están acostumbrados a leer tienen muchos tecnicismos que dificultan su comprensión.

Para confirmar que no solo habían leído, sino que habían asimilado la nueva información presentada y que se había llevado a cabo la reflexión en torno al propio proceso lector, se preguntó en qué habían fallado al momento de leer el poema de “Peces voladores”. Se debe

reconocer que ante esta pregunta no hubo mucha participación, lo cual lleva a interpretar que los estudiantes no están habituados a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje²¹⁷ o que, a pesar de los esfuerzos por diseñar el material considerando la teoría verbal significativa (esto es, procurando la significatividad lógica, la significatividad psicológica y una secuenciación descendente de los contenidos), la mayor parte del estudiantado no logró la asimilación deseada. No obstante, se rescatan dos comentarios.

El primero fue de una alumna de la modalidad en línea, quien reconoció que su principal problema fue que se dejó llevar por la idea que siempre se ve en películas, series o pinturas del atardecer en la playa, sin tomar en cuenta el contenido del poema. El otro comentario, de un estudiante de la modalidad presencial, abordó el tema de la sobreinterpretación: había ido más allá de lo que decía el texto, principalmente al momento de imaginar la situación. Sobre ambos comentarios se hizo la observación de que, en efecto, es muy común que al leer nos dejemos llevar por nuestros conocimientos del mundo y nuestro imaginario personal, antes que relacionarlo con el contenido de un texto, sobre todo cuando se trata de un texto literario. En otras palabras, la sobreinterpretación es un impedimento, cuando se trata de realizar una lectura de comprensión, pero es válida cuando el propósito de leer un texto literario consiste en reescribirlo, cambiarle el final o “interpretarlo libremente”. Y se enfatizó: no es lo mismo “comprender” que “interpretar” y el problema es que muchas veces interpretamos antes de comprender.

Luego de esta actividad inicial se dio paso a la exposición y análisis del documento “Lectura y comprensión lectora”, para lo cual se compartió el modelo cognitivo de comprensión

²¹⁷ Cabría analizar, como ya se está haciendo, el impacto que tuvo la pandemia en los procesos metacognitivos de enseñanza y aprendizaje.

lectora y se pidió a los estudiantes que fueran exponiendo cada uno de los procesos. Se presentaron dos o tres participaciones para cada proceso y se hizo evidente que, para muchos, explicar el contenido del documento en palabras propias resultó difícil. De hecho, se presentaron casos de estudiantes que repetían textualmente el contenido, lo que llevó a suponer que lo estaban leyendo directamente de la aplicación, en el caso de la modalidad en línea, o que en lugar de hacer un resumen o una paráfrasis habían copiado textualmente la explicación, en la modalidad presencial. Se procuró evitar la exposición por parte del docente, para que fueran los propios estudiantes quienes elaboraran sus definiciones y de esa manera llegaran a la comprensión de los procesos del modelo, con la finalidad de que los emplearan en las próximas lecturas de textos literarios. Sin embargo, se iban haciendo las observaciones y las aclaraciones necesarias cuando se presentaba una mala comprensión o cuando había dudas sobre alguno de los procesos.

Un caso particular que vale la pena retomar para el análisis, fue la pregunta de una alumna de la modalidad presencial: si una persona lee mucho, ¿desarrolla comprensión lectora? Se procuró, en todo momento, evitar el empleo de conceptos y aspectos teóricos que pudieran generar confusión en el desarrollo de la estrategia, así que, para dar respuesta a esta interrogante, se señaló que no, que de acuerdo con las teorías más recientes en materia de aprendizaje, particularmente aquellas que analizan cómo aprendemos, leer mucho no necesariamente desarrolla la comprensión lectora, sobre todo cuando no se reflexiona ni se verifica qué vamos comprendiendo cuando leemos. La alumna manifestó su frustración: entonces, si leemos así, nunca vamos a terminar de leer una novela extensa. La respuesta fue que depende de los propósitos de la lectura: si se lee por entretenimiento, no importa si no comprendemos todo, podemos leer rápidamente y sin detenernos tanto; pero si se lee para

estudiar, evidentemente va a ser una lectura más tardada. Lo relevante de esta participación radica en que nos obliga a considerar la trascendencia que tienen la determinación y la paciencia en la lectura de comprensión, sobre todo para las generaciones más jóvenes, acostumbradas a la velocidad y a lo inmediato.

Una vez revisados todos los procesos del modelo cognitivo se procedió a ponerlos en práctica a partir del poema “El vampiro” del poeta mexicano Efrén Rebolledo. Se les mostró el texto en la pantalla, a los alumnos de la modalidad en línea, y se proyectó en el pizarrón a los estudiantes de la modalidad presencial (imagen 4); se solicitó que lo leyeran en voz alta.

<p>EL VAMPIRO Efrén Rebolledo</p> <p>Ruedan tus rizos lóbregos y gruesos por tus cándidas formas como un río, y esparzo en su raudal crespo y sombrío las rosas encendidas de mis besos.</p> <p>En tanto que descojo los espesos anillos, siento el roce leve y frío de tu mano, y un largo calosfrío me recorre y penetra hasta los huesos.</p> <p>Tus pupilas caóticas y hurañas destellan cuando escuchan el suspiro que sale desgarrando mis entrañas, y mientras yo agonizo, tú, sedienta, finges un negro y pertinaz vampiro que de mi ardiente sangre se sustenta.</p>	
--	---

Imagen 4. Material de lectura

Se presentaron algunos errores en la lectura, por lo que se preguntó si había dificultades para visualizar el texto. En la modalidad en línea, una alumna dijo que no lo veía bien, porque estaba tomando la clase en su teléfono, mientras que un alumno de la modalidad presencial se tuvo que cambiar de lugar para poder verlo mejor. En ambos casos se recalcó la importancia de la visualización para una correcta pronunciación, particularmente porque se

observó que los estudiantes que realizaron la lectura no respetaron las tildes a la hora de leer. Por ejemplo, en lugar de pronunciar “lóbregos” como esdrújula, la leían como palabra grave. Se preguntó al grupo cómo debía leerse; solo un estudiante en cada modalidad la leyó correctamente. Asimismo, se observa que su lectura carece de matices ya que es monótona y lineal, y cuando intentan dar alguna entonación o matiz, resulta exagerada, forzada. Todos hicieron pausas respetando los signos de puntuación, pero también al final de cada verso, por lo que se tuvo que advertir que no se hacía cuando no se indicaba, y sin mayor explicación se dijo que esta lectura “de corrido”, de un verso a otro, se llamaba encabalgamiento. Para ejemplificar la importancia de una correcta pronunciación empleando el encabalgamiento, se leyó en voz alta los versos primero y segundo de la segunda estrofa, primero, haciendo la pausa al final del verso, luego, encabalgando ambos versos. Se pidió que observaran cómo el encabalgamiento da sentido a la idea y, en cambio, la pausa impide esa construcción de sentido.

En cuanto a esta reconstrucción de significados se preguntó si todos y todas habían comprendido los significados de las palabras o de las frases. Las palabras en las que coincidieron en no conocer fueron: “lóbregos”, “raudal”, “crespo” y “descojo”; otras que no conocían pocos estudiantes: “cándidas”, “esparzo”, “caóticas” y “hurañas”. Se les proporcionaron los significados y se preguntó si eso era suficiente para reconstruir el sentido de todo el texto. En el grupo presencial se observó que estaban leyendo nuevamente, ahora con el conocimiento del significado de estas palabras y se hizo énfasis en que tenían que ir imaginando lo que dice el texto, no lo que ellos quisieran. Se procedió entonces a compartir las preguntas de comprensión para que se diera inicio con la construcción de la

macroestructura o texto base, insistiendo en la importancia de memorizar la información.

Esos reactivos de comprensión, que iban apareciendo uno a uno, fueron:

1. ¿A qué se refiere el sujeto lírico con los “rizos lóbregos y gruesos” y qué pasa con ellos?
2. ¿Qué hace el sujeto lírico con esos rizos?
3. ¿Qué hace la mujer para que el sujeto lírico sienta un escalofrío?
4. ¿Cómo reacciona y qué hace la mujer cuando escucha que él suspira?
5. ¿Por qué el poema se llama “El vampiro”?
6. Expón en tus palabras la situación de la que habla el poema.

De manera general, el ejercicio evidenció nuevamente que los estudiantes se dejan llevar por lo que interpretan, antes de hacer un esfuerzo por comprender; que emplean sus conocimientos previos, sus expectativas de lectura y su imaginario personal para construir una situación en la que se proyectan, en lugar de utilizarlos para elaborar una representación mental acorde con lo que dice el texto. En este caso, el poema llevó a la mayoría a imaginar una escena sexual e incluso un estudiante de la modalidad presencial se animó a expresar que la mujer le hacía una felación al sujeto lírico. Sin embargo, cuando se les preguntaba cómo habían llegado a esa “interpretación”, no sabían qué responder. En el caso particular de cada reactivo, en el primero, las respuestas proporcionadas coincidieron en afirmar que se hablaba del cabello de la mujer, que era rizado y grueso, pero se presentaron discrepancias sobre lo que ocurría con él. Hubo quien dijo que lo tenía suelto por la espalda, quien comprendía que estaba peinada y que le caían “unos chinos” y quien notó que caía sobre el cuerpo desnudo de la mujer, cubriéndola. Se sometió al pleno cuál de las proposiciones se ajustaba más a lo que decía el texto y se acordó que la última, por lo que se procedió a anotarla en el chat del grupo, en la modalidad en línea, y en el pizarrón, para la modalidad presencial. La segunda pregunta no fue respondida en ninguno de los grupos, por lo que se tuvo que explicar que el

sujeto lírico tomaba el cabello de la mujer entre sus dedos, lo besaba y lo iba soltando lentamente. También se anotó para construir el texto base.

Fue la tercera pregunta la que propició que el estudiantado de ambos grupos concluyera que se trataba de una escena de contenido sexual. En este caso no hubo mucha participación, quizás por la reticencia para hablar del tema, por lo que se preguntó y se insistió en que explicaran qué parte del texto permitía llegar a esa conclusión. Con la finalidad de evitar que la estrategia perdiera el rumbo, se hizo notar que el poema dice, textualmente, que la mujer roza con su mano al sujeto lírico, aunque ciertamente no dice dónde, pero tampoco tenemos elementos suficientes para inferirlo. Nuevamente se redactó la proposición. En la pregunta cuatro, ambos grupos volvieron a mostrar reticencia, pero en el grupo presencial se pudo ver que era motivo de secreteos, murmullos y risas. Fue en este momento cuando el estudiante de la modalidad presencial habló de la felación, lo que desató las risas del grupo. Ante la falta de otras respuestas y para evitar nuevamente que se disipara la atención, se leyeron en voz alta los tercetos del poema, haciendo énfasis en la última estrofa. Una joven de la modalidad presencial se adelantó a decir que la mujer le mordía el cuello. Se preguntó si los demás comprendían lo mismo y se anotó nuevamente. En el grupo en línea se tuvo que facilitar esta proposición. Con toda esta información, la respuesta a la pregunta cinco resultó obvia para ambos grupos: el poema se llama “El vampiro” porque la mujer le está mordiendo el cuello como si le quisiera extraer la sangre. El texto base quedó de la siguiente manera:

1. Hay una mujer desnuda que tiene suelto su cabello rizado y grueso
2. El sujeto lírico toma el cabello de la mujer entre sus dedos, lo besa y luego lo suelta
3. La mujer roza con su mano al sujeto lírico (no se dice dónde)
4. El sujeto lírico suspira y ella lo muerde en el cuello

5. El poema lleva ese título porque la mujer finge ser un vampiro

Con el texto base presentado, se solicitó que expusieran la respuesta seis; esto es, que llevaran a cabo la paráfrasis del poema. Lo interesante fue notar que incluso con esta macroestructura mostrada, el estudiantado no participaba para compartir su representación mental, acaso por reticencia al tema o porque aún no quedaba del todo claro qué se debía hacer. Para motivar la participación se preguntó cuál de estas proposiciones llevaba a interpretar que el poema hablaba de un encuentro sexual. Un estudiante de la modalidad presencial respondió espontáneamente que era porque todavía no pasaba, pero que estaba a punto de ocurrir. Se aprovechó la intervención para solicitarle que explicara por qué lo afirmaba y el estudiante contestó que el poema hablaba de lo previo al encuentro sexual, porque ella estaba desnuda, él besaba su cabello y ella lo acariciaba y al final lo mordía en el cuello. Para abrir la discusión, se cuestionó el texto base: ¿era el único que podía construirse?, ¿necesariamente la mujer debía estar desnuda?, ¿acaso nunca habían visto los vestidos de la época? Lamentablemente el tiempo de la actividad se había terminado, por lo que ya no hubo tiempo de escuchar sus respuestas. La duración de la actividad –tanto la exposición y los comentarios en torno al modelo cognitivo de comprensión lectora, como la lectura y análisis del poema– fue de 60 minutos.

Para cerrar esta tercera sesión se compartieron las siguientes preguntas, para que los estudiantes las contestaran de manera voluntaria, y con la finalidad de promover la dimensión metacognitiva de la estrategia:

1. ¿Cómo defines ahora la comprensión lectora? ¿Cambió tu concepto antes y después de conocer el modelo cognitivo?
2. ¿Cuál era tu opinión sobre la lectura de textos literarios antes de este enfoque? ¿Cambió esa opinión?

3. ¿Lees igual ahora que antes de conocer el modelo?
4. ¿Crees que debes mejorar en alguna parte de tu proceso de lectura?

En general, los estudiantes que participaron en ambas modalidades consideraron que su concepto de lo que es y en qué consiste la comprensión lectora había cambiado profundamente y que en adelante leerían tratando de comprender, antes que interpretar. En cuanto a la lectura de textos literarios, expresaron que la lectura y ejercicios de análisis y comprensión habían despertado su interés por los poemas; incluso un estudiante manifestó que siempre había pensado que toda la poesía era cursi, pero que el poema de “El vampiro” le había gustado mucho. Podría concluirse que la estrategia cumplió con su objetivo de cambiar el esquema conceptual del estudiantado, relativo a la comprensión lectora, pero aún quedaba por confirmar que se hubieran cambiado los esquemas de acción empleados en la lectura.

Por último, se les indicó que buscaran y leyeran el poema a analizar (imagen 5), y se proporcionaron las instrucciones para la evaluación final. La indicación fue que, a partir de las respuestas a las preguntas de comprensión, el estudiante elaborara una redacción breve en la que se calificaría la coherencia del escrito en relación con la coherencia del texto. Obviamente se les señaló que se considerarían también aspectos básicos como la ortografía, la puntuación, la acentuación, la coherencia, la cohesión, la disposición espacial y la adecuación. Como podrá observarse, los resultados demuestran que aún hay mucho por hacer para que el estudiante lea un texto buscando comprenderlo, antes de interpretarlo y antes de buscar cumplir con una actividad asignada.



Imagen 5. Material de lectura. “Breve romance de ausencia”, de Salvador Novo.

5.4 La evaluación final

Bajo el enfoque cognitivo, el diseño de las evaluaciones debe buscar que sean dinámicas, más que estáticas²¹⁸. Esto significa que “la puntuación final puede ser una puntuación de aprendizaje que represente la diferencia entre las puntuaciones del pretest (antes del aprendizaje) y del postest (después del aprendizaje)”²¹⁹. Por ello, del mismo modo que se hizo con la evaluación preliminar, para esta evaluación final se empleó una “medida de producto”²²⁰, pero esta vez, a partir de las preguntas abiertas, se solicitó la redacción de un breve texto en donde el estudiante expusiera su representación mental, a partir del contenido del poema elegido; se entiende, tomando en cuenta los procesos cognitivos del modelo

²¹⁸ Nury Sandoval Oviedo, “La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque cognitivo”, p. 100.

²¹⁹ *Ídem*.

²²⁰ María Jesús Pérez Zorrilla, *Loc. Cit.*

expuesto y empleando el modelo situacional. La entrega de la paráfrasis fue vía correo electrónico, tendrían dos días para enviarla y las indicaciones para su elaboración fueron las siguientes:

EVALUACIÓN FINAL ENSAYO
<ul style="list-style-type: none">• Contesta las preguntas de comprensión y, con las respuestas, elabora un breve texto en el que expongas la situación de la que habla el poema.• Se tomará en cuenta la ortografía, la acentuación, la puntuación, la coherencia, la cohesión, la disposición espacial y la adecuación del texto con respecto al contenido del poema.• Puntaje máximo: 7 puntos
Preguntas de comprensión <ol style="list-style-type: none">1. ¿A quién se dirige el sujeto lírico y en qué circunstancias se encuentran?2. ¿Qué hace el sujeto lírico para recordar a la persona a la que se dirige?3. ¿Qué es lo que desea el sujeto lírico?4. ¿Cómo asume la separación el sujeto lírico?5. ¿Por qué piensas que se separaron?

Como se observa, el puntaje de esta evaluación final es el mismo de la evaluación preliminar. Se parte de dicho puntaje para cambiar el esquema mental del estudiantado, habituado a que la calificación de excelencia es 10. Además, partiendo de la concepción dinámica de la evaluación, arriba citada, se indicó que la verdadera calificación se obtendría a partir del promedio entre ambas evaluaciones, pero lo verdaderamente importante era analizar y evaluar las diferencias de puntaje, de aquellos alumnos que habían salido mal en la evaluación diagnóstica. Al final, por lo que se verá a continuación, esta manera de evaluar no pudo ser aplicada.

Conviene iniciar señalando que casi la mitad de ambos grupos, 39 de los 87 alumnos y alumnas, se limitaron a contestar las preguntas sin poner por escrito la representación mental

construida a partir de la lectura del texto. De ello se puede interpretar o bien que las indicaciones de esta evaluación final no fueron del todo claras o bien que el modelo cognitivo y el modelo situacional, como estrategias de lectura de comprensión, no fueron asimilados. Lo cierto es que este resultado expone el hecho de que, al momento de resolver un cuestionario, predominan en el estudiantado los esquemas de acción contruidos a lo largo de su formación académica.

Otra circunstancia que obstaculizó el análisis de los resultados fue el hecho de que 8 de los 87 estudiantes copiaron y pegaron información obtenida de internet, lo que refleja que, para ellos, lo importante es el simple cumplimiento de la actividad o la obtención del puntaje más alto, por los medios necesarios. Finalmente se debe señalar que 6 estudiantes no entregaron la actividad, sin dar ninguna explicación, por lo que resultó imposible determinar las causas.

En cuanto al cumplimiento cabal de la actividad, fueron 15 los estudiantes que realizaron la paráfrasis, dando respuesta a las preguntas y empleándolas en la redacción. Al menos la mayor parte de las respuestas. De estos 15, 8 demostraron no solo haber entendido las indicaciones de la evaluación, sino que comprendieron bien el contenido del poema, considerando lo visto en las sesiones anteriores. Por último, 19 llevaron a cabo la redacción de una paráfrasis sin tomar en cuenta las preguntas, pero no es posible determinar si lo hicieron a partir de la lectura del poema o si recurrieron a información obtenida de internet.

Por lo que respecta al contenido es posible establecer el siguiente análisis. Como ya se dijo, 8 estudiantes llevaron a cabo una redacción en la que expusieron la situación de la que habla el poema: un hombre le habla a su pareja, de la cual, se encuentra separado. Para recordarla, el hombre suele cerrar los ojos cuando no puede soportar la amargura del mundo, pero eso

también lo hace llorar, y aunque la extraña mucho prefiere estar lejos de ella porque, al parecer, se trata de un amor prohibido. No obstante, la separación y el tiempo que pase, él siempre la amará hasta el día de su muerte. De esos trabajos en los que coincidieron de manera general en sus respuestas, solo una estudiante “interpretó” que era lo contrario: una mujer le habla a un hombre del que tuvo que separarse. En este sentido, la reflexión apunta a que el nombre del autor es un factor que influye en la construcción de la representación mental. Influye, pero no limita. En este caso se observa cómo el cambio de voz, de un hombre a una mujer, no afecta la coherencia interna del texto²²¹, por lo que sigue predominando la comprensión, por sobre la interpretación.

De los 39 estudiantes que solo entregaron las respuestas, sin realizar la redacción, 21 alumnas y alumnos tuvieron un solo error o bien todas las respuestas correctas. En términos cuantitativos, esto refleja un incremento considerable del nivel de comprensión de ambos grupos: mientras que en la evaluación preliminar 11 estudiantes obtuvieron 5, 6 o 7 aciertos, en esta evaluación final, podemos considerar que fueron 29 los que alcanzaron el mismo puntaje. En este sentido, se puede afirmar que 14 estudiantes, de los 87 que integraban ambos grupos, vieron mejorada su comprensión lectora después de la implementación de la estrategia; de los cuales, 9 formaron parte del grupo presencial y 5, del grupo en línea.

A manera de conclusión vale la pena reflexionar en torno a los siguientes puntos. Para comenzar, resulta evidente el mayor impacto de la estrategia en los estudiantes de la modalidad presencial. Factores como las deficiencias en la conectividad, lo inadecuado del equipo empleado para tomar la sesión sincrónica, así como una mayor cantidad de

²²¹ Evidentemente, si los estudiantes tuvieran mayor conocimiento sobre el autor, las inferencias realizadas para determinar la voz poética y la persona a la que se dirige tendrían otra interpretación, sin que ello afectara tampoco la coherencia interna del poema.

distractores, influyeron de manera determinante en esa diferencia. Asimismo, quizás para poder llevar a cabo una verdadera evaluación dinámica, como la que plantea la teoría de la evaluación cognitiva, se debería haber mantenido el mismo tipo de evaluación: preguntas abiertas sin la parte de la redacción, tratando de elaborar la misma cantidad de reactivos. Por último, el hecho de pedir que la actividad fuera realizada como actividad extraordinaria pudo haber influido: no es posible determinar si el incremento de estudiantes que llevan a cabo una buena lectura de comprensión se debió únicamente a la estrategia, al conocimiento y aplicación del modelo cognitivo de comprensión lectora, al cambio de los esquemas mentales previos (resultado de un verdadero aprendizaje significativo) o también se debió a que estos estudiantes recurrieron a solicitar el apoyo de los alumnos que ya poseían una buena comprensión lectora. Lo mejor, en este sentido, hubiera sido llevar a cabo la evaluación final dentro de la sesión 3 o, en todo caso, se debió haber planeado una cuarta sesión. Dichas variables, quedan pendientes para una futura revisión.

CONCLUSIONES

Las investigaciones realizadas en torno a la evaluación de la comprensión lectora, la manera en que el sistema educativo la aborda, así como en torno a los modelos cognitivos de comprensión lectora, han permitido establecer que se trata de un tema que aún está lejos de contar con un marco de referencia definitivo e incuestionable. Como ha quedado de manifiesto, el problema radica en que, por un lado, los organismos que se encargan de evaluar la educación, tanto a nivel nacional, como internacional, emplean diferentes marcos de referencia (el enfoque antropológico-social, el enfoque psicolingüístico, el enfoque cognitivo, el enfoque comunicativo), mientras que la educación mexicana, en sus niveles secundaria y media superior, retoma de esos marcos de referencia lo que considera importante para el diseño de sus planes y programas. La consecuencia de esta discrepancia es por todos conocida: los estudiantes que concluyen su educación media superior no poseen un buen nivel de comprensión lectora.

Si en los documentos expuestos y analizados no queda claro qué se entiende, cómo se fomenta y cómo se evalúa la comprensión lectora, a partir de diferentes tipos textuales, cuando se aborda la del texto literario, la situación resulta aún más compleja: dado el supuesto carácter abierto de toda obra literaria, se piensa que es impensable hablar de comprensión lectora, entendida como sinónimo de “interpretación”; un poema, una narración, tienen más de una interpretación posible, por lo que no se puede hablar de “buenas” o “malas” interpretaciones y, en consecuencia, no se puede corregir a un estudiante. Como ha quedado de manifiesto, bajo el enfoque cognitivo, un proceso no contradice al otro; esto es, al definir

claramente la comprensión lectora como una representación mental que el lector construye a partir de la coherencia interna del texto y distinguirla de la interpretación, entendida como la construcción de esa representación mental, pero a partir de una coherencia pragmática, es posible comprender el texto para luego interpretarlo. Lo que ha fomentado la escuela, al abordar el texto literario, es la interpretación sin pasar por la comprensión.

Esta investigación realizada en torno a la evaluación de la comprensión lectora, a los diferentes enfoques y teorías que la han analizado, así como la aplicación de la estrategia didáctica permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

1. Se observa que los estudiantes no poseen estrategias de lectura de comprensión y que, de hecho, el texto solo es un pretexto para que el estudiante construya una representación mental a partir de su imaginario personal y su conocimiento del mundo.
2. Los esquemas conceptuales y de acción, así como los modelos mentales de los estudiantes (esto es, sus conocimientos previos), los llevan a realizar una práctica de lectura en donde importa más lo que interpretan y lo que infieren, que lo que expresa el propio texto literario.
3. De acuerdo con la teoría cognitiva de comprensión, la mayoría de los enfoques empleados para desarrollar y evaluar la comprensión lectora se quedan en una “representación superficial” (la identificación de las palabras y el reconocimientos de las relaciones sintácticas y semánticas entre ellos) o bien en una “representación proposicional” (el establecimiento de las relaciones lógicas que existen entre los significados de las palabras que forman los enunciados, así como entre las partes de un texto).

4. No existe un texto base único, pero no debe haber duda de que el obtenido por el docente (como lector experto), también puede ser elaborado por el estudiante. La posibilidad de obtener un texto base diferente, sin descuidar la coherencia interna o semántica, depende de los conocimientos del mundo, de la creatividad, de la imaginación y de la capacidad de establecer inferencias por parte del estudiante. Al primer caso corresponde la comprensión lectora; al segundo, la interpretación.
5. El modelo cognitivo de comprensión lectora propuesto debe reconsiderarse y, si es necesario, rediseñarse: los núdulos de los conocimientos previos, del imaginario personal, de las motivaciones y los propósitos de lectura es probable que vayan en otro momento; además, no se ha logrado plasmar en el modelo el carácter interactivo de la lectura, planteado por los modelos de Kintsch (es decir, el dinamismo entre la organización ascendente de los procesos de comprensión y la organización descendente de esos procesos).
6. Se requiere revisar que en la estrategia didáctica exista una verdadera “secuenciación descendente de los contenidos”, siguiendo una “jerarquía conceptual” que vaya de lo más general e inclusivo, pasando por ejemplos concretos, para llegar a los contenidos conceptuales más abstractos, tal como lo plantea la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel.
7. La pregunta “¿Qué dice el texto?” o la indicación “explica en tus palabras el contenido del texto” (narrativo o poético), mediante las cuales el docente pone a prueba la comprensión lectora del alumnado, da por hecho que el estudiante posee las estrategias de lectura adecuadas para llegar a la comprensión, cuando lo que se debería enseñar, primero, es cómo se construye ese proceso de comprensión, puesto que en ningún nivel educativo se aborda.

8. Una dificultad que exhibió el modelo cognitivo de comprensión lectora propuesto es el tiempo de lectura que se requiere para construir la representación mental: una lectura atenta, en la que se sigan los procesos de comprensión, es lenta y pausada. Esto puede llevar a que un estudiante que no es un lector habitual se desespere y abandone una obra extensa, por lo que, lo ideal, es empezar con textos breves hasta llegar a la lectura de obras cada vez más largas. La paciencia y la determinación también son factores importantes en la comprensión lectora.
9. Otra dificultad expuesta es la que se relaciona con la complejidad del texto. Elegir los poemas empleados para la estrategia implicó una labor exhaustiva: debían poseer una coherencia interna concreta, indiscutible; además, debían ser textos completos, breves, por los que tuvieron que ser descartados poemas complejos y extensos; por último, debían ser poemas que resultaran interesantes al alumnado y que fueran acordes con su nivel de conocimiento y experiencia. Originalmente el poema con el que se iba a diseñar la evaluación final era “Prisma”, del poeta mexicano Manuel Maples Arce, pero en una evaluación de prueba se observó que el estudiantado no era capaz de reconstruir el texto base sin el apoyo del docente. Aunque el contenido resultó de interés para los estudiantes, su complejidad estructural y la mayor necesidad de una coherencia pragmática fueron un impedimento para evaluar la comprensión.
10. En términos de didáctica, ambas dificultades nos llevan a una disyuntiva: o se promueve la comprensión lectora a partir de los textos literarios o se busca que los estudiantes conozcan obras de la literatura universal. Esto debido a que hay textos literarios que permiten desarrollar la comprensión lectora y textos literarios que promueven la interpretación.

11. Finalmente se debe reconocer que tanto el modelo cognitivo propuesto, como la estrategia didáctica implementada, permitieron vislumbrar un problema aún mayor: no hay un verdadero establecimiento del método de análisis para desarrollar la comprensión lectora, a partir del texto literario y bajo el enfoque cognitivo. En este trabajo de investigación solo se pudo analizar el texto poético, pero se debe reconocer que no quedó del todo expuesto cuál fue el método para diseñar las preguntas de comprensión, con las cuales se construye el texto base. El establecimiento de ese método, así como su aplicación al texto narrativo, es una labor que aún queda pendiente.

BIBLIOGRAFÍA

- AVECILLAS, Julia, “Reflexiones sobre la nueva didáctica de la lengua y la literatura”, en *Runae. Revista científica de investigación educativa*, núm. 1, abril de 2017.
<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/335/281> [Consulta: 26 de enero, 2022]
- BAEZ PINAL, Gloria Estela (coord.), *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. UNAM, México, 2007.
- BERISTÁIN, Helena, *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa, México, 2000.
- CASSANY, Daniel, Gloria Sanz y Marta Luna, *Enseñar lengua*. Graó, Barcelona, 2007.
_____, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Barcelona, 2006.
- CERCHIARO CEBALLOS, Elda, Carmelina Paba Barbosa y Ligia Sánchez Castellón, “Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional”.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4788224> [Consulta: 26 de mayo, 2022]
- CERLALC, *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*.
CERLALC – UNESCO, Bogotá, 2011.
- COLL, César, “Constructivismo y educación”. En Coll, César, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Alianza Editorial, Madrid, 2018, pp. 157-188.
- COLL, César y Eduardo Martí, “Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje”. En Coll, César, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Alianza Editorial, Madrid, 2018, pp. 67-88, 2014.
- COLOMER, Teresa, “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 9, Madrid, pp. 21-32, 1991.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/12157> [Consulta: 25 de enero, 2022]
- CHAMIZO, José Antonio, “Una tipología de los modelos para la enseñanza de las ciencias”, en *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, vol. 7,

- núm. 1, pp. 26-41, 2010. <https://www.redalyc.org/pdf/920/92013011003.pdf>
[Consulta: 16 de junio, 2022]
- CHÁVEZ MONDRAGÓN, Laura Esperanza, “El docente universitario como mediador en la comprensión lectora: una propuesta de capacitación”. Tesis, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México, 2021.
- DELORS, Jaques, *La educación encierra un tesoro*. Siglo XXI, México, 2008.
- EAGLETON, Terry, *Cómo leer literatura*. Ariel, México, 2017.
- ECO, Umberto, *Interpretación y sobreinterpretación*. Tr. Juan Gabriel López Guix, Akal, Madrid, 2014.
- _____, *Los límites de la interpretación*. Tr. Helena Lozano, Lumen, Barcelona, 1992.
- GIMENO SACRISTÁN, José y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 2008.
- GOLDER, Caroline y Daniel Gaonac’h, *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. Tr. Tatiana Sule, Siglo XXI, México, 2007.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, Carolina Margarita, “Aproximaciones al concepto de inferencia desde dos modelos de comprensión: modelo estratégico y modelo de construcción e integración”, en *Literatura y lingüística*, núm. 35, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile, 2017, pp. 297-314.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35252277015> [Consulta: 27 de julio, 2022]
- GOODMAN, Kenneth S., “El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. <http://prodep.sepen.gob.mx/wordpress/wp-content/uploads/2021/11/Goodman-K-S-1998-El-proceso-de-lectura-consideraciones-a-trav%C3%A9s-de-las-lenguas-y-del-desarrollo.pdf> [Consulta: 13 de septiembre, 2022].
- GOYES NARVÁEZ, Julio César, “Leer es escribir: la experiencia de la imaginación”, en *Educación y ciudad*, núm. 15, Bogotá, 2008, pp. 47-60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704926> [Consulta: 18 de agosto 2022]
- GRACIDA JUÁREZ, María Isabel, *Los textos continuos. ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*, INEE, México, 2012.

- GREIMAS, Algirdas Julien, *Semántica estructural: investigación metodológica*. Tr. Alfredo de la Fuente, Gredos, Madrid, 1987.
- HOUDÉ, Olivier, Daniel Kaiser, et al., *Diccionario de ciencias cognitivas*. Tr. Carlo R. Molinari Marotto, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2003.
- INEE, “Planea. Resultados nacionales 2017. 3° de secundaria”. México, 2017.
<http://planea.sep.gob.mx> [Consulta: 16 de febrero, 2022].
- _____, “Planea. Resultados nacionales 2017. Educación media superior”. México, 2017.
<http://planea.sep.gob.mx/ms/> [Consulta: 16 de febrero, 2022].
- _____, *Planea. Documento rector*. México, 2018. <http://www.planea.sep.gob.mx>.
 [Consulta: 16 de febrero, 2022]
- INEGI “La lectura en forma digital de libros, revistas y periódicos, registra los incrementos más altos desde el 2016: MOLEC 2021”. México, 2021 [Consulta: 26 de mayo, 2022].
- _____, “Módulo Sobre Lectura MOLEC. Resultados febrero 2022”.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22 [Consulta: 1 de agosto, 2022]
- INHELDER, Barber, Hermine Sinclair y Magali Bovet, *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Tr. Luis E. Echeverría Rivera, Ediciones Morata, Madrid, 2002.
- KENDEOU, Panayiota, et al. “A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties”, 2014.
https://www.researchgate.net/publication/260411126_A_Cognitive_View_of_Reading_Comprehension_Implications_for_Reading_Difficulties [Consulta: 26 de mayo, 2022]
- KINTSCH, Walter y Teun van Dijk, “Toward a Model of Text Comprehension and Production”. En *Psychological Review*, Volume 85, No 5, septiembre, 1978, pp. 363-394.
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-295X.85.5.363>
 [Consulta: 26 de mayo, 2022]
- KINTSCH, Walter, “The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model”. En *Psychological Review*, No. 95, 1988, pp. 163-182.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0166411508615514>

[Consulta: 26 de mayo, 2022]

_____, “A cognitive architecture for comprehension”. En H. L. Pick *et al.* (comp.), *The study of cognition: Conceptual and methodological issues*. American Psychological Association, Washington D.C., 1992, pp. 143-163.

<https://psycnet.apa.org/record/1992-97909-006> [Consulta: 26 de mayo, 2022]

_____, “Text comprehension, memory and learning”. En *American Psychologist*, No. 49, 1994, pp. 294-303. <https://psycnet.apa.org/record/1994-32309-001> [Consulta: 26 de mayo, 2022]

LAROUSSE, *Diccionario esencial. Matemáticas*. Larousse Editorial, México, 2007.

LERNER, Delia, *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica, México, 2004.

LEÓN, José Antonio, “Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso” en *Revista Signos*, vol. 34, núm. 49-50, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 2001, pp. 113-125.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342001004900008 [Consulta: 6 de abril, 2022]

MARTÍNEZ MONTES, Guadalupe Teodora, *et al.*, *Del texto y su contexto. Fundamentos del enfoque comunicativo*. Edere, México, 2002.

MENDOZA FILLOLA, Antonio, “La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora-literaria”, 2008. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/> [Consulta: 9 de febrero, 2022]

MOLINARI MAROTTO, Carlos, *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

MORENO TORRES, Mónica y Edwin Carbajal Córdoba, “El estructuralismo en literatura: aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en didáctica de la literatura”, en *Enunciación*, núm. 2, julio-diciembre, 2009, Bogotá, pp. 21-32.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3058/14450>

[Consulta: 26 de noviembre, 2022]

- NOYOLA PIÑA, Lorena, *La imagen, el proceso cognitivo y el aprendizaje*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, 2016.
- OCDE, *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*. Versión preliminar, OECD Publishing, París, 2017.
https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf [Consulta: 13 de enero, 2022]
- _____, “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2018 – Resultados. Nota país. México”.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
[Consulta: 13 de enero, 2022]
- OCHOA, Adriana de Teresa (coord.), *Conocimientos fundamentales de literatura. Vol. 1*. UNAM – McGraw Hill, México, 2006.
- _____, *Conocimientos fundamentales de literatura. Vol. 2*. UNAM – McGraw Hill, México, México.
- PARDO-JIMÉNEZ, Pedro, “El papel del lector y su auge en la reciente teoría literaria francesa”, en *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 20, número 2, junio 2021, pp. 117-124.
<https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/184/248> [Consulta: 30 de octubre, 2021]
- PARODI, Giovanni, “La inferencia: una aproximación al concepto”, en *Actas del Octavo Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*, Santiago de Chile, 1989, pp. 211-220.
http://giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20141010/asocfile/20141010173328/parodi__1989__la_inferencia_una_aproximacion_al_concepto.pdf [Consulta: 15 de abril, 2022]
- PÉREZ ZORRILLA, Ma. Jesús, “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones”, en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2005, pp. 121-138.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332462> [Consulta: 24 de enero, 2023]

- RIPOLL SALCEDA, Juan Cruz, “Modelos de comprensión” en *La concepción simple de la lectura en educación primaria*. Tesis. Universidad de Navarra, Pamplona, 2010, pp. 139-194. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/18050> [Consulta: 19 de febrero, 2022]
- _____, “Comprensión lectora basada en evidencias”, en <https://clbe.wordpress.com/>. [Consulta: 19 de febrero, 2022]
- RODRIGO, María José y Nieves Correa, “Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales”. En César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Alianza Editorial, Madrid, 2018, pp. 117-136.
- RODRÍGUEZ, Adriana Azucena, *Las teorías literarias y el análisis de textos*. UNAM, México, 2016.
- SCHNEIDER, Michael y Elsbeth Stern, “The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings”, en Dumont, Hanna, David Istance y Francisco Benavides (cords.), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, París, OCDE, 2010, pp. 69-90. <https://www.univ-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/PAE/Team/Schneider/SchneiderStern2010b.pdf> [Consulta: 9 de mayo, 2022]
- SANDOVAL OVIEDO, Nury, “La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque cognitivo”. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3438995>. [Consulta: 26 de mayo, 2022]
- SEP, “Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria”. En el *Diario Oficial de la Federación*, 26 de mayo, 2006. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a384.pdf> [Consulta: 7 de noviembre, 2021].
- _____, “Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”. En el *Diario Oficial de la Federación*, 26 de septiembre, 2008. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf> [Consulta: 5 de enero, 2021].
- _____, “Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato”. En el *Diario Oficial de la*

- Federación*, 21 de octubre de 2008. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf. [Consulta: 7 de noviembre, 2021].
- _____, “Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General”, en el *Diario Oficial de la Federación*, 30 de abril, 2009.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5089062&fecha=30/04/2009 [Consulta: 20 de enero, 2021].
- _____, “Acuerdo 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general”, en el *Diario Oficial de la Federación*, 20 de noviembre, 2012.
http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5278078 [Consulta: 5 de enero, 2021].
- _____, “Acuerdo 070617 por el que se establece el Plan y los Programas de estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral”, en el *Diario Oficial de la Federación*, 7 de junio, secciones 2 a la 5, 2017.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017#gsc.tab=0 [Consulta: 5 de enero, 2021]
- _____, *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública, México, 2017.
- _____, “Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo”. Secretaría de Educación Pública, México, 2013. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica.
- _____, *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de educación media superior*. Secretaria de Educación Pública, México, 2017.
- _____, *Plan de estudios 2011. Educación básica*. Secretaría de Educación Pública, México, 2011.
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, José Manuel y Rosa María Pons Parra, “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”. En *REDIE. Revista*

- Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 1, Universidad Autónoma de Baja California, México, 2011, p. 1-27.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001 [Consulta: 8 de agosto, 2021]
- SOLÉ, Isabel, *Estrategias de lectura*. Grao – Colofón, México, 2007.
- SMITH, Frank, *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Tr. Mario Sandoval Pineda, Trillas, México, 2011.
- TOMACHEVSKI, Boris, *Teoría de la literatura*. Tr. Marcial Suárez, Akal, Madrid, 1982.
- UACH, “Programa de la materia de Literatura I”. <https://prepa.chapingo.mx/areas-academicas/area-humanisticas/> [Consulta: 19 de marzo, 2021]
- UNESCO, *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile, 2009.
- VAN DIJK, Teun A., *Estructuras y funciones del discurso*. Tr. Myra Gann, Siglo XXI Editores, México, 2007.
- VAN DIJK, Teun A. & Walter Kinstch, *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press, New York, E.U.A, 1983. <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A-van-Dijk-Walter-Kintsch-1983-Strategies-Of-Discourse-Comprehension.pdf> [Consulta: 13 de mayo, 2022]
- VILA, Marta, Antonia Martí y Horacio Rodríguez, “Paraphrase Concept and Typology. A Linguistically Based and Computationally Oriented Approach”, en *Procesamiento del Lenguaje Natural*, núm. 46, Sociedad Española para el Procesamiento del Lenguaje Natural, España, 2011, pp. 83-90.
<https://www.redalyc.org/pdf/5157/515751746010.pdf> [Consulta: 19 de mayo, 2022]
- VIÑAS PIQUER, David, *Historia de la crítica literaria*. Planeta, Barcelona, 2017.
- WADSWORTH, Barry J. *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. Diana, México, 1992.
- WARNOCK, Mary, *La imaginación*. Tr. Juan José Utrilla, Fondo de Cultura Económica, México, 1981.

ANEXOS

Anexo 1

ESTRATEGIA DIDÁCTICA. MODALIDAD EN LÍNEA MODELO COGNITIVO DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL TEXTO LITERARIO

I. DATOS GENERALES	
PROFESOR(A)	Pablo Ortiz del Toro
ASIGNATURA	Literatura I
SEMESTRE ESCOLAR	Tercer Semestre
PLANTEL	Preparatoria Agrícola de la UACH
FECHAS DE APLICACIÓN	8, 22 y 29 de septiembre 2021
MODALIDAD	Educación en línea

II. PROGRAMA	
UNIDAD TEMÁTICA	1. Elementos de teoría y análisis literario.
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	“Introducir a los alumnos en algunos conceptos sobre teoría y análisis literario”.
APRENDIZAJE(S)	Conceptuales: <ol style="list-style-type: none">1. Comprensión lectora2. Modelo cognitivo3. Interpretación Procedimentales: <ol style="list-style-type: none">1. Pronunciación y lectura en voz alta del texto poético2. Memorización3. Inferencia4. Paráfrasis5. Elaboración de la macroestructura Actitudinales: <ol style="list-style-type: none">1. Analiza críticamente sus conceptos de lectura y comprensión lectora2. Replantea la idea que tienen de la materia de literatura y del texto literario3. Reflexiona sobre sus propias prácticas de lectura4. Escucha atentamente y con respeto las participaciones de sus compañeros
TEMA(S)	1.1. Literatura, lectura y comprensión lectora.

III. PROPÓSITO DE LA ESTRATEGIA
Al finalizar la estrategia, el alumnado comprenderá el texto poético al practicar el modelo cognitivo de comprensión lectora.
OBJETIVO GENERAL DE LA ESTRATEGIA:
El estudiantado diseñará una representación mental a partir del contenido de un texto poético, al aplicar el modelo cognitivo de comprensión lectora y al considerar su coherencia interna.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA. SESIÓN 1	
TIEMPO DIDÁCTICO	1.5 horas.
OBJETIVO PARTICULAR	Al término de la sesión, el estudiante evalúa sus ideas en torno a la lectura, la comprensión lectora y la literatura.
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>SESIÓN SINCRÓNICA</p> <p>Actividad previa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del grupo en la aplicación TEAMS • Colocar el mensaje de bienvenida • Compartir los materiales con los que se va a trabajar <p>Inicio (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la unidad, tema, propósitos y aprendizajes. <p>Desarrollo (60 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantear las siguientes preguntas al alumnado para movilizar sus conocimientos previos: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué opinión tienes de la materia de literatura? ¿Te gusta? ¿Por qué? 2. ¿Cómo distingues un texto literario de otro que no lo es? 3. ¿Crees que un texto literario se lee igual que otro tipo de texto? ¿Por qué? 4. ¿Qué entiendes por leer? 5. ¿Qué entiendes por comprensión lectora? 6. ¿Qué piensas de tu comprensión lectora: comprendes todo lo que lees o te cuesta trabajo comprender un texto? 7. En caso de considerar que no tienes una buena comprensión lectora, ¿en qué crees que estás fallando? • Comentarios y análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes • Breve explicación por parte del docente sobre las diferencias y similitudes entre los conceptos de lectura y comprensión lectora. No es lo mismo leer que comprender. <p>Cierre (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicar que van a hacer una evaluación preliminar para determinar su nivel de comprensión lectora. Proporcionar el enlace para que lo contesten directamente en un formulario de TEAMS. • Señalar que deben leer y estudiar un documento para la próxima sesión sincrónica, titulado “Lectura y comprensión lectora”. Proporcionar el enlace para que lo consulten en un SWAY de la plataforma TEAMS. Importante: Se proporcionará el enlace para consultar el documento, después de contestar la evaluación preliminar. <p>ACTIVIDAD ASINCRÓNICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución del cuestionario de comprensión lectora a partir del texto leído, disponible en: https://forms.office.com/r/y54QeHjj1M • Lectura del blog “1. Lectura y comprensión lectora”, disponible en: https://sway.office.com/P6HCbgJ0nqHxE9ie?ref=Link
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de cómputo, tableta o celular. • Conexión a internet.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA. SESIÓN 2	
TIEMPO DIDÁCTICO	1.5 horas.
OBJETIVO PARTICULAR	Al término de la sesión, el estudiante utiliza los elementos del modelo cognitivo para la práctica de una lectura de comprensión.
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>SESIÓN SINCRÓNICA</p> <p>Inicio (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Recuperar las opiniones del alumnado sobre el examen preliminar de comprensión lectora. ¿Qué les pareció el texto? ¿Les gustó? ¿Qué comprendieron? ¿Cómo les fue en la evaluación? <p>Desarrollo (60 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Revisión en plenaria del examen de comprensión lectora. Solicitar que algunos alumnos lean el poema y hacer observaciones sobre su lectura. Lectura del poema en voz alta por parte del docente. Señalar la importancia de la pronunciación que incluye entonación, cadencia y pausas. Preguntar si cambió su interpretación después de la lectura en plenaria. Analizar cada una de las preguntas, exponer y explicar las respuestas correctas, y comentar las respuestas proporcionadas por los estudiantes. Elaborar en plenaria, con las respuestas, la macroestructura con la cual se construirá la representación mental del contenido del poema, empleando el modelo de situación. Escribir las proposiciones en el chat del grupo. Exponer el contenido del poema, esto es, la representación mental, mediante paráfrasis. <p>Cierre (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Aclarar dudas sobre el proceso de construcción del texto base o macroestructura, así como su aplicación. Recuperar los comentarios generales, por parte del alumnado, en torno al examen preliminar de comprensión lectora. Exponer, a manera de introducción, el modelo de comprensión lectora y los puntos importantes del blog “Lectura y comprensión lectora”, por parte del docente. Proporcionar los poemas “Que contiene una fantasía contenta con amor decente”, de Sor Juana Inés de la Cruz, y “El vampiro”, de Efrén Rebolledo, para que el estudiante practique la lectura de comprensión. <p>ACTIVIDAD ASINCRÓNICA</p> <ul style="list-style-type: none"> Relectura del blog “1. Lectura y comprensión lectora”, disponible en: https://sway.office.com/P6HCbgJ0nqHxE9ie?ref=Link Lectura del SWAY que contiene los textos a analizar la próxima sesión, disponibles en https://sway.office.com/i2yUJFaUbZig2nQx?ref=Link
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> Equipo de cómputo, tableta o celular. Conexión a internet.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA. SESIÓN 3.	
TIEMPO DIDÁCTICO	1.5 horas.
OBJETIVO PARTICULAR	Al término de la sesión, el estudiante expone el contenido de un texto poético mediante paráfrasis y luego de practicar una lectura de comprensión siguiendo el modelo cognitivo.
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>SESIÓN SINCRÓNICA</p> <p>Inicio (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Recuperar las impresiones del alumnado sobre el blog que leyeron. ¿Qué les pareció? ¿Habían pensado en las diferencias entre leer y lectura de comprensión? ¿Qué parte del proceso les llamó más la atención? Recuperar las impresiones del alumnado en torno a su experiencia de lectura: ¿Cómo les fue? ¿Cambió su modo de leer? ¿Consideran que mejoró en algo su comprensión lectora a partir del conocimiento del modelo cognitivo? <p>Desarrollo (60 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentar en plenaria el Modelo Cognitivo de Comprensión Lectora. Solicitar que los estudiantes expongan cada uno de los procesos y recuperar sus impresiones y comentarios. Realizar las observaciones y precisiones necesarias para cada uno de los procesos. Lectura en plenaria del poema “El vampiro”, primero por parte del alumnado y posteriormente por parte del docente. Enfatizar la importancia de la pronunciación, incluyendo la entonación, la cadencia, el encabalgamiento y las pausas. Presentar, una a una, las preguntas de comprensión: <ul style="list-style-type: none"> ¿A qué se refiere el sujeto lírico con los “rizos lóbregos y gruesos” y qué pasa con ellos? ¿Qué hace el sujeto lírico con esos rizos? ¿Qué hace la mujer para que el sujeto lírico sienta un escalofrío? ¿Cómo reacciona y qué hace la mujer cuando escucha que él suspira? ¿Por qué el poema se llama “El vampiro”? Expón en tus palabras la situación de la que habla el poema. Solicitar las respuestas y elaborar con ellas la macroestructura o texto base, escribiendo las proposiciones en el chat del grupo. Someter a consideración del grupo cada proposición para ver si están de acuerdo o si existen otras proposiciones. Solicitar que el alumnado exponga, mediante paráfrasis, el contenido del poema siguiendo el modelo de situación. Realizar las observaciones y correcciones necesarias, haciendo énfasis en la coherencia interna del texto. <p>Cierre (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Preguntas de autoevaluación al alumnado sobre su proceso de lectura: <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo defines qué es la comprensión lectora? ¿Cambió tu concepto antes y después de conocer el modelo cognitivo? ¿Cuál era tu opinión sobre la lectura de textos literarios antes de este enfoque? ¿Cambió esa opinión? ¿Lees igual ahora que antes de conocer el modelo? ¿Crees que debes mejorar en alguna parte de tu proceso de lectura? Enfatizar sobre el problema de la sobreinterpretación y de las falacias o falsas inferencias.

MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de cómputo, tableta o celular. • Conexión a internet.
---------------------------------------	---

V. EVALUACIÓN

Elaboración de un breve escrito en el que se exponga el contenido del poema “Breve romance de ausencia”, del poeta Salvador Novo, empleando el proceso de lectura de comprensión visto a lo largo de la estrategia.

- Indicaciones:**
- Contesta las preguntas de comprensión y, con las respuestas, elabora un breve texto en el que expongas la situación de la que habla el poema.
 - Se tomará en cuenta la ortografía, la acentuación, la puntuación, la redacción en general y la coherencia del texto con respecto al contenido del poema.
 - Puntaje máximo: 7 puntos

- Preguntas de comprensión**
1. ¿A quién se dirige el sujeto lírico y en qué circunstancias se encuentran?
 2. ¿Qué hace el sujeto lírico para recordar a la persona a la que se dirige?
 3. ¿Qué es lo que desea el sujeto lírico?
 4. ¿Cómo asume la separación el sujeto lírico?
 5. ¿Por qué piensas que se separaron?

VI. REFERENCIAS DE APOYO

FUENTES DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	<p>Bibliografía</p> <p>-Montes de Oca, Francisco (2003). <i>Ocho siglos de poesía</i>. Editorial Porrúa, México, México. Colección “Sepan cuantos...”, número, 8.</p> <p>-Ochoa, Adriana de Teresa (coord.) (2006). <i>Conocimientos fundamentales de literatura</i>. Vol. 1. UNAM – McGraw Hill, México, México.</p> <p>Páginas de Internet</p> <p>-“La comprensión lectora”. En Verbalia. Estudios de Lengua y Literatura. https://fb.watch/48DrGLMEBO/</p> <p>-www.materialdelectura.unam.mx</p>
FUENTES DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	<p>-Golder, Caroline y Daniel Gaonac’h (2007). <i>Leer y comprender. Psicología de la lectura</i>. Tr. Tatiana Sule, Siglo XXI Editores, México, México.</p> <p>-Molinari Marotto, Carlos (2008). <i>Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje</i>. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.</p> <p>-Solé, Isabel (2007). <i>Estrategias de lectura</i>. Editorial Grao / Colofón, México, México.</p> <p>-Ripoll Salceda, Juan, “Comprensión lectora basada en evidencias. Un blog sobre investigación acerca de la lectura y la comprensión”. En https://clbe.wordpress.com/about/.</p>

Anexo 2

ESTRATEGIA DIDÁCTICA. MODALIDAD PRESENCIAL MODELO COGNITIVO DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL TEXTO LITERARIO

I. DATOS GENERALES	
PROFESOR(A)	Pablo Ortiz del Toro
ASIGNATURA	Literatura I
SEMESTRE ESCOLAR	Tercer Semestre
PLANTEL	Preparatoria Agrícola de la UACH
FECHAS DE APLICACIÓN	9, 11 y 16 de agosto, 2022
MODALIDAD	Presencial

II. PROGRAMA	
UNIDAD TEMÁTICA	1. Elementos de teoría y análisis literario.
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	“Introducir a los alumnos en algunos conceptos sobre teoría y análisis literario”.
APRENDIZAJE(S)	<p>Conceptuales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión lectora 2. Modelo cognitivo 3. Interpretación <p>Procedimentales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pronunciación y lectura en voz alta del texto poético 2. Memorización 3. Inferencia 4. Paráfrasis 5. Elaboración de la macroestructura <p>Actitudinales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analiza críticamente sus conceptos de lectura y comprensión lectora 2. Replantea la idea que tienen de la materia de literatura y del texto literario 3. Reflexiona sobre sus propias prácticas de lectura 4. Escucha atentamente y con respeto las participaciones de sus compañeros
TEMA(S)	1.1 Literatura, lectura y comprensión lectora.

III. PROPÓSITO DE LA ESTRATEGIA
Al finalizar la estrategia, el alumnado comprenderá el texto poético al practicar el modelo cognitivo de comprensión lectora.
OBJETIVO GENERAL DE LA ESTRATEGIA:
El estudiantado diseñará una representación mental a partir del contenido de un texto poético, al aplicar el modelo cognitivo de comprensión lectora y al considerar su coherencia interna.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA. SESIÓN 1	
TIEMPO DIDÁCTICO	1.5 horas.
OBJETIVO PARTICULAR	Al término de la sesión, el estudiante evalúa sus ideas en torno a la lectura, la comprensión lectora y la literatura.
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Inicio (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la unidad, tema, propósitos y aprendizajes. <p>Desarrollo (50 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantear las siguientes preguntas al alumnado para movilizar sus conocimientos previos: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué opinión tienes de la materia de literatura? ¿Te gusta? ¿Por qué? 2. ¿Cómo distingues un texto literario de otro que no lo es? 3. ¿Crees que un texto literario se lee igual que otro tipo de texto? ¿Por qué? 4. ¿Qué entiendes por leer? 5. ¿Qué entiendes por comprensión lectora? 6. ¿Qué piensas de tu comprensión lectora: comprendes todo lo que lees o te cuesta trabajo comprender un texto? 7. En caso de considerar que no tienes una buena comprensión lectora, ¿en qué crees que estás fallando? • Anotar los puntos más importantes en el pizarrón. • Comentarios y análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes • Breve explicación por parte del docente sobre las diferencias y similitudes entre los conceptos de lectura y comprensión lectora. No es lo mismo leer que comprender. <p>Cierre (30 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar el examen diagnóstico de comprensión lectora a partir del poema “Peces voladores” de José Juan Tablada. • Proyectar el texto y las preguntas. • Proporcionar hojas blancas. • Indicar que deben colocar nombre y grupo y título de la actividad.
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de cómputo, cañón proyector y cables para conexión • Pizarrón y marcadores

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA. SESIÓN 2	
TIEMPO DIDÁCTICO	1.5 horas.
OBJETIVO PARTICULAR	Al término de la sesión, el estudiante utiliza los elementos del modelo cognitivo para la práctica de una lectura de comprensión.
	<p>Inicio (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregar exámenes calificados y recuperar las opiniones del alumnado sobre el examen preliminar de comprensión lectora. ¿Qué les pareció el texto? ¿Les gustó? ¿Qué comprendieron? ¿Cómo les fue en la evaluación? <p>Desarrollo (60 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión en plenaria del examen de comprensión lectora. • Solicitar que algunos alumnos lean el poema y hacer observaciones sobre su lectura. • Lectura del poema en voz alta por parte del docente.

DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Señalar la importancia de la pronunciación que incluye entonación, cadencia y pausas. • Preguntar si cambió su interpretación después de la lectura en plenaria. • Analizar cada una de las preguntas, exponer y explicar las respuestas correctas, y comentar las respuestas proporcionadas por los estudiantes. • Elaborar en plenaria, con las respuestas, la macroestructura con la cual se construirá la representación mental del contenido del poema, empleando el modelo de situación. • Escribir las proposiciones en el pizarrón. • Exponer el contenido del poema, esto es, la representación mental, mediante paráfrasis. <p>Cierre (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aclarar dudas sobre el proceso de construcción del texto base o macroestructura, mediante proposiciones, así como su aplicación. • Exponer, a manera de introducción, el modelo de comprensión lectora. • Solicitar que busquen y lean el poema “El vampiro”, de Efrén Rebolledo, para que practiquen la lectura de comprensión. • Proporcionar el documento “Lectura y comprensión lectora”
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> • Examen preliminar de comprensión lectora • Pizarrón y marcadores

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA. SESIÓN 3.	
TIEMPO DIDÁCTICO	1.5 horas.
OBJETIVO PARTICULAR	Al término de la sesión, el estudiante expone el contenido de un texto poético mediante paráfrasis y luego de practicar una lectura de comprensión siguiendo el modelo cognitivo.
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Inicio (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar las impresiones del alumnado sobre el texto que leyeron. ¿Qué les pareció? ¿Habían pensado en las diferencias entre leer y lectura de comprensión? ¿Habían considerado que la lectura de comprensión era un proceso cognitivo? ¿Qué parte del proceso les llamó más la atención? • Recuperar las impresiones del alumnado en torno a su experiencia de lectura: ¿Cómo les fue? ¿Cambió su modo de leer? ¿Consideran que mejoró en algo su comprensión lectora a partir del conocimiento del modelo cognitivo? <p>Desarrollo (60 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar en plenaria el Modelo Cognitivo de Comprensión Lectora. • Solicitar que los estudiantes expongan cada uno de los procesos y recuperar sus impresiones y comentarios. • Realizar las observaciones y precisiones necesarias para cada uno de los procesos. • Proyectar el poema “El vampiro”, de Efrén Rebolledo. • Lectura en voz alta, primero por parte del alumnado y posteriormente por parte del docente. Enfatizar la importancia de la pronunciación, incluyendo la entonación, la cadencia, el encabalgamiento y las pausas. • Proyectar y presentar, una a una, las preguntas de comprensión: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿A qué se refiere el sujeto lírico con los “rizos lóbregos y gruesos” y qué pasa con ellos? ○ ¿Qué hace el sujeto lírico con esos rizos?

	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Qué hace la mujer para que el sujeto lírico sienta un escalofrío? ○ ¿Cómo reacciona y qué hace la mujer cuando escucha que él suspira? ○ ¿Por qué el poema se llama “El vampiro”? ○ Expón en tus palabras la situación de la que habla el poema. <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar las respuestas y elaborar con ellas la macroestructura o texto base, escribiendo las proposiciones en el chat del grupo. • Someter a consideración del grupo cada proposición para ver si están de acuerdo o si existen otras proposiciones. • Solicitar que el alumnado exponga, mediante paráfrasis, el contenido del poema siguiendo el modelo de situación. • Realizar las observaciones y correcciones necesarias, haciendo énfasis en la coherencia interna del texto. <p>Cierre (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de autoevaluación al alumnado sobre su proceso de lectura: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo defines qué es la comprensión lectora? ¿Cambió tu concepto antes y después de conocer el modelo cognitivo? 2. ¿Cuál era tu opinión sobre la lectura de textos literarios antes de este enfoque? ¿Cambió esa opinión? 3. ¿Lees igual ahora que antes de conocer el modelo? 4. ¿Crees que debes mejorar en alguna parte de tu proceso de lectura? • Enfatizar sobre el problema de la sobreinterpretación y de las falacias o falsas inferencias. • Dar las indicaciones para la evaluación final.
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	<ul style="list-style-type: none"> • Documento “Lectura y comprensión lectora”. • Computadora, cañón y cables para conexión. • Pizarrón y marcadores.

V. EVALUACIÓN	
Elaboración de un breve escrito en el que se exponga el contenido del poema “Breve romance de ausencia”, del poeta Salvador Novo, empleando el proceso de lectura de comprensión visto a lo largo de la estrategia.	
<p>Indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busca y lee el poema “Breve romance de ausencia”, de Salvador Novo. • Contesta las preguntas de comprensión y, con las respuestas, elabora un breve texto en el que expongas la situación de la que habla el poema. • Se tomará en cuenta la ortografía, la acentuación, la puntuación, la redacción en general y la coherencia del texto con respecto al contenido del poema. • Puntaje máximo: 7 puntos 	
<p>Preguntas de comprensión</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. ¿A quién se dirige el sujeto lírico y en qué circunstancias se encuentran? 7. ¿Qué hace el sujeto lírico para recordar a la persona a la que se dirige? 8. ¿Qué es lo que desea el sujeto lírico? 9. ¿Cómo asume la separación el sujeto lírico? 10. ¿Por qué piensas que se separaron? 	

VI. REFERENCIAS DE APOYO

<p>FUENTES DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.</p>	<p>Bibliografía</p> <ul style="list-style-type: none">-Montes de Oca, Francisco (2003). <i>Ocho siglos de poesía</i>. Editorial Porrúa, México, México. Colección “Sepan cuantos...”, número, 8.-Ochoa, Adriana de Teresa (coord.) (2006). <i>Conocimientos fundamentales de literatura</i>. Vol. 1. UNAM – McGraw Hill, México, México. <p>Páginas de Internet</p> <ul style="list-style-type: none">-“La comprensión lectora”. En Verbalia. Estudios de Lengua y Literatura. https://fb.watch/48DrGLMEBO/-www.materialdelectura.unam.mx
<p>FUENTES DE CONSULTA PARA EL PROFESOR</p>	<ul style="list-style-type: none">-Golder, Caroline y Daniel Gaonac’h (2007). <i>Leer y comprender. Psicología de la lectura</i>. Tr. Tatiana Sule, Siglo XXI Editores, México, México.-Molinari Marotto, Carlos (2008). <i>Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje</i>. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.-Solé, Isabel (2007). <i>Estrategias de lectura</i>. Editorial Grao / Colofón, México, México.-Ripoll Salceda, Juan, “Comprensión lectora basada en evidencias. Un blog sobre investigación acerca de la lectura y la comprensión”. En https://clbe.wordpress.com/about/.

Anexo 3

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO PREPARATORIA AGRÍCOLA PROGRAMA DE LA MATERIA DE LITERATURA I

DATOS GENERALES

LÍNEA CURRICULAR: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

ASIGNATURA: LITERATURA I

CARÁCTER: OBLIGATORIO

TIPO: TEÓRICO

HORAS/SESIÓN: 1.5

HORAS/SEMANA: 3

HORAS TOTALES: 54

SEMESTRE: PRIMERO

PRESENTACIÓN

El primer curso de Literatura en la Preparatoria Agrícola de Chapingo consta de cuatro unidades:

- 1.- Elementos de teoría y análisis.
- 2.- Romanticismo.
- 3.- Realismo y naturalismo.
- 4.- Modernismo.

El propósito de la primera unidad es introducir a los alumnos en algunos conceptos sobre teoría y análisis literario. Se parte de una serie de definiciones acerca del arte y la literatura; así como la función que cumple la literatura en una sociedad llena de contradicciones y constantes búsquedas.

Esta unidad contempla también la conceptualización de los géneros literarios; las diferencias entre verso y prosa y se hace hincapié en que la materia prima de la literatura es la lengua transformada en una infinidad de posibilidades, tanto para el autor como para el lector.

Es necesario señalar los diferentes matices que toma el discurso literario: la denotación y la connotación, la conformación de la frase poética y la forma como el escritor estructura su discurso para que este alcance universalidad.

En la segunda unidad se estudian obras del siglo XIX enmarcadas en el Romanticismo que, aunque sea una corriente europea, en Hispanoamérica representó afanes nacionalistas y de independencia.

En la tercera unidad se abordan ejemplos literarios realistas y naturalistas. Estas corrientes se centran en la descripción de costumbres, paisajes, personajes y evidencias de vicios e injusticias sociales.

Finalmente, la cuarta unidad resalta el valor del modernismo como la primera corriente literaria nacida en Hispanoamérica.

OBJETIVOS

- 1.- Afirmer su gusto por la literatura.
- 2.- Desarrollar su capacidad de análisis y comprender la significación del texto literario.
- 3.- Comprender que la literatura es un producto social, histórico y cultural que sintetiza el espíritu de cada época.
- 4.- Comprender que la literatura hispanoamericana del siglo XIX fue y es factor de identidad de los pueblos de América latina.
- 5.- Comprender que el modernismo, como primer movimiento literario generado en América, fue factor de la unidad lingüística en Hispanoamérica

ACREDITACIÓN

Se pretende llevar a cabo cursos en los que los alumnos se involucren activamente, por tanto, se considera a la evaluación como un proceso mediante el cual no solo se anotan calificaciones sino que, además, se da seguimiento a las actividades de enseñanza-aprendizaje. Las actividades de evaluación comprenden: investigación, exposiciones

individuales y grupales, revisión de tareas, participación en grupo de discusión, exámenes escritos. Cada profesor con su grupo decide qué peso dar a cada uno de ellos en clase para efectos de calificación.

CONTENIDO

UNIDAD I. ELEMENTOS DE TEORÍA Y ANÁLISIS LITERARIO

- 1.- Arte y Literatura
- 2.- Función de la literatura.
- 3.- Géneros literarios. Estructura y contenido.
- 4.- Prosa y verso: homofonías, metro y ritmo.
- 5.- Denotación y connotación. Figuras literarias o tropos.
- 6.- Literatura y sociedad.

UNIDAD II. EL ROMANTICISMO

1. Antecedentes sociales, políticos y culturales.
 - El romanticismo en Alemania, Inglaterra, Francia, Italia y España.
- 2.- El romanticismo en Hispanoamérica.
 - La transición del neoclasicismo al romanticismo.
- 3.- La narrativa.
 - Ricardo Palma: Tradiciones y leyendas.
 - La novela sentimental.
 - La novela indianista.
 - La novela colonial.
 - La tendencia nacionalista.
 - La literatura Gauchesca.
 - El costumbrismo
- 4.- La Poesía.
 - Poesía épica y nacionalista.

UNIDAD III. REALISMO Y NATURALISMO.

- 1.- Antecedentes. Realismo y Naturalismo europeo: Francia, Rusia, Inglaterra y España.
- 2.- Realismo y Naturalismo en Hispanoamérica.
 - a) La narrativa realista: La influencia romántica en el realismo sentimental. Costumbrismo y regionalismo. El campo y la ciudad. El tema americano. El habla y lo caricaturesco.
 - b) La narrativa naturalista: la filosofía positivista y el método experimental. Augusto Comte y Charles Darwin. El determinismo biológico y social. Temática: alcoholismo, prostitución, adulterio. La miseria.
 - c) La poesía satírica, amorosa y de arrabal.

UNIDAD IV. EL MODERNISMO.

- 1.- Antecedentes. Simbolismo y parnasianismo.
- 2.- El modernismo, primer movimiento literario de América.
- 3.- La estética modernista.

- 4.- Los precursores.
- 5.- Rubén Darío y La revista Azul.
- 6.- El apogeo modernista.
- 7.- Posmodernismo.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Blanco, José Joaquín. *Crónica de la Poesía Mexicana*. Ed. Katún, México, 1981.
- 2.- Fernández Moreno, César. *América Latina en su Literatura*. Siglo XXI Ed. México 1979.
- 3.- Flores, Angel. *Narrativa Hispanoamericana 1816-1981. Historia y Antología*. Tomos 1 y 2. Siglo XXI Ed. México 1981.
- 4.- _____ et al. *Orígenes del cuento hispanoamericano* (Ricardo Palma y sus tradiciones). Premia. Ed. México 1979.
- 5.- Gómez España de Briseño, Martha. *La obra literaria y su contexto*. ANUIES. México 1977.
- 6.- Menton, Seymour. *El cuento hispanoamericano*. F.C.E. México, 1986.
- 7.- Montes de Oca, Francisco. *Ocho siglos de poesía*. Ed. Porrúa. México 1978.
- 8.- Paz, Octavio. *El arco y la lira*. F.C.E. México 1986.
- 9.- Reyes, Alfonso. *La experiencia literaria*. Ed. Losada, 1969.
- 10.- Pfeiffer, Johannes. *La poesía*. F.C.E. México 1982.
- 11.- Rius, Luis. *La poesía*. ANUIES. México 1971.
- 12.- Ruiz Abreu, Alvaro. *Modernismo y Generación del 98*. ANUIES. México 1976.
- 13.- Trejo, Laura. *La novela realista*. Promexa. México 1985.
- 14.- Warner, Ralph E. *Historia de la novela mexicana en el siglo XIX*. Antigua librería Robredo. México 1953.

Anexo 4

MATERIAL DE ESTUDIO

UNIDAD 1. LEER LITERATURA. ELEMENTOS DE TEORÍA Y ANÁLISIS LITERARIOS

1.1 LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura

Leer es una actividad presente en casi todos los ámbitos de nuestra vida y, por lo general, lo hacemos de manera inconsciente o sin prestar mucha atención.

Prácticamente estamos leyendo todo el tiempo, cuando leemos noticias, ya sea en medios impresos o medios digitales; cuando leemos los mensajes que nos llegan a nuestras diferentes redes sociales como WhatsApp, Facebook o Twitter; leemos los anuncios publicitarios que vemos en las calles; leemos textos académicos para las diferentes áreas de conocimiento como la química, las matemáticas, la historia y un largo etcétera, y leemos, por supuesto, textos literarios como cuentos, novelas, fábulas, mitos, leyendas y poemas. Pero también llevamos a cabo otro tipo de lectura, aunque no lo parezca, como, por ejemplo, cuando leemos la hora.

Entonces, ¿qué es exactamente lo que hacemos al leer? ¿Todo lo que leemos fomenta la comprensión lectora? ¿Basta solamente con leer para fomentar esta habilidad?

Para empezar, debemos decir que la lectura, según la definición más aceptada, es una actividad cognitiva; es decir, que implica diferentes procesos mentales. Dicha actividad está compuesta por un conjunto de procedimientos que van de lo visual (esto es, el reconocimiento de las palabras), lo mental (es decir, la pronunciación interna de esas palabras), hasta el uso del léxico que posee cada persona y que se relaciona con el vocabulario individual y el

manejo de significados; y culmina con la capacidad para procesar la información contenida en las frases, las oraciones, los párrafos y la totalidad de un texto.

Como se puede ver, la lectura es solo parte del proceso para alcanzar la comprensión lectora, pero es tan importante que muchas veces creemos que son sinónimos. La verdad es que para desarrollar la comprensión lectora se requiere de otros pasos como veremos a continuación.

El proceso de comprensión lectora

Como se dijo, lo primero que hacemos al leer es reconocer las palabras que están escritas, utilizando el sentido de la **vista**. Posteriormente esas palabras que vemos las **pronunciamos**. Aquí conviene hacer una observación. Ya sea que leamos en voz alta o en silencio, para leer necesitamos de la pronunciación. Cuando hablamos de lectura en voz alta se entiende qué es la pronunciación, pero ¿qué sucede cuando leemos en silencio? Lo que sucede es que pronunciamos las palabras en nuestra mente. Así es: esas palabras suenan en nuestra cabeza y a veces hasta un timbre y un tono le ponemos a esa voz interna.

Después de la pronunciación automáticamente somos capaces de **comprender y reconstruir los significados** de las palabras, de las frases, de las oraciones y del texto en general. Al mismo tiempo vamos **memorizando** la información pertinente que nos permita asociar y comprender las ideas expuestas en el texto. A este tipo de memoria que nos permite almacenar elementos útiles para la realización de una tarea se le conoce como **memoria de trabajo** y nos sirve para conservar por un tiempo el contexto relacionado con las oraciones anteriores de un texto, ya sea para comprender las relaciones cronológicas o las relaciones de causa efecto entre los sucesos, pero también para recordar contenidos conceptuales.

La **imaginación** aplica para casi todos los tipos textuales, aunque es más significativa en los textos literarios. Como su nombre lo indica, al leer vamos creando las imágenes y las ideas que nos presenta un texto. Entre más clara y detallada es la imagen que nos creamos, más

fácilmente comprendemos el texto. En esta parte del proceso la concentración es fundamental. Si no controlamos la imaginación, puede ser que nuestra mente se desvíe y acabemos pensando en otra cosa, aunque sigamos leyendo de manera mecánica. También puede ocurrir que imaginemos e interpretemos cosas que no están en el texto. A esto se le llama “sobreinterpretar”.

En este punto intervienen nuestra propia visión del mundo y nuestro imaginario personal, los cuales se forman con las lecturas que hemos hecho anteriormente, con nuestras experiencias de vida y con lo que vemos en nuestro entorno. Un ejemplo de cómo influye el entorno en nuestra configuración de imágenes al momento de leer es cuando primero vemos una película y luego leemos el libro en el que se basó, lo más probable es que en tu imaginación se mantengan los personajes, los paisajes, los ambientes e incluso las voces de lo que viste en la película.

Un paso importante en muchos textos literarios requiere el empleo de la lógica. Esto porque a veces el autor no dice todo y quiere que el lector averigüe eso que no dijo. En términos de cognición, esta actividad se encuentra relacionada con el pensamiento lógico-matemático y se conoce como **inferencia**, la cual consiste en establecer información no presente en el texto literario, pero que se puede deducir o “inferir”, tomando en cuenta la información que sí se dice. Por ejemplo, en un silogismo del tipo $A=B$ y $B=C$, se puede inferir que $A=C$. En literatura, la inferencia se puede ilustrar con la minificción “El dinosaurio” de Augusto Monterroso. El texto completo dice:

...y cuando despertó, el dinosaurio seguía ahí.

Lo que dice resulta obvio. ¿Qué no dice, pero se puede inferir? Datos como los siguientes: Alguien estaba dormido; ese alguien soñaba con un dinosaurio. Como en el caso de la imaginación se debe tener cuidado con “sobreinterpretar” al momento de hacer las

inferencias. No podemos, por ejemplo, saber si quien soñaba era un hombre, una mujer, un niño, una joven, etcétera; tampoco podemos establecer, aunque podría resultar obvio, si era de noche o ese alguien que despertó solo había tomado una siesta por la tarde.

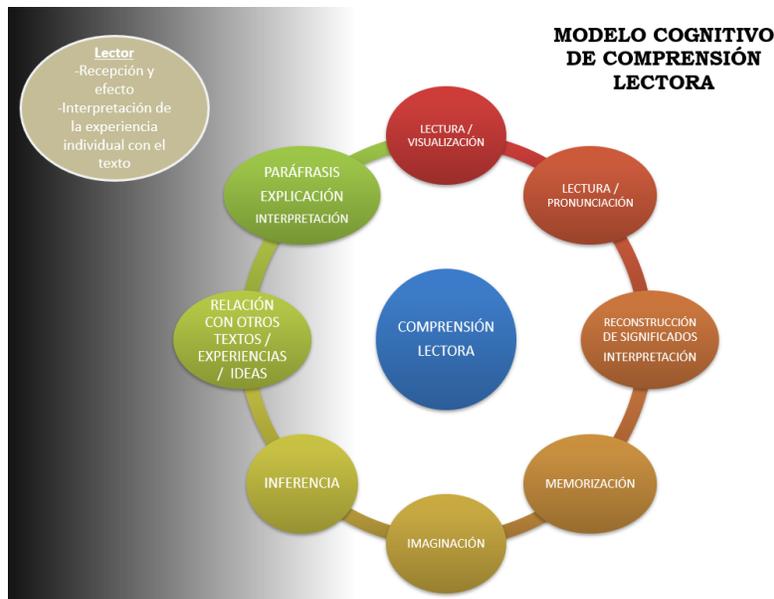
La inferencia también nos permite llevar a cabo un análisis válido del texto literario, sobre todo al momento de establecer el tema. En el caso de la minificción de “El dinosaurio”, el tema se puede inferir tomando en cuenta todo lo que ya se dijo: Alguien soñaba con un dinosaurio y al despertar notó que “el dinosaurio seguía ahí”. ¿Cuál es el tema que puede estar abordando un texto tan pequeño? Ni más ni menos que el tema de los sueños que se vuelven realidad. A partir de la determinación del tema se pueden hacer otros señalamientos y aportaciones, obviamente haciendo inferencias adecuadamente.

La manera de comprobar que realmente vamos comprendiendo lo que leemos es cuando podemos explicar el contenido y las ideas del texto con las propias palabras. A esto lo conocemos como **paráfrasis**.

Es muy importante hacer paráfrasis para reforzar la comprensión lectora, porque, en nuestro cerebro, la región encargada de recibir el lenguaje a través de los sentidos y la zona encargada de producirlo están desconectadas. Por eso hay gente que lee mucho, pero no necesariamente sabe expresarse bien ni oralmente ni por escrito: lo más probable es que casi nunca lleven a cabo paráfrasis de lo que lee. Además, la paráfrasis es un paso importante para hacer las inferencias que se requieren para llevar a cabo el análisis del texto literario.

Finalmente, un texto se enriquece y nuestra comprensión lectora se amplía, cuando somos capaces de relacionar lo que leemos con otros textos o con experiencias de vida que hayamos tenido.

De este modo el ciclo se cierra y el proceso vuelve a empezar, retroalimentándose.



Para ejemplificar todo lo anteriormente expuesto vuelve a leer y analizar el poema de José Juan Tablada que sirvió para el examen preliminar de comprensión lectora, pero esta vez siguiendo todos los pasos del proceso.

**“PECES VOLADORES”
(José Juan Tablada)**

Al golpe del oro solar,
estalla en astillas
el vidrio del mar.

Preguntas para orientar la comprensión lectora a partir del modelo cognitivo

1. ¿Tuviste algún problema para ver el texto?
2. ¿Pronunciaste adecuadamente todo el texto o te equivocaste en alguna ocasión?
3. ¿Conoces el significado de todas las palabras? ¿Comprendiste el significado de las frases?
4. ¿Tomaste en cuenta todo el texto? (Sí, aunque sea pequeño también trabaja la memoria.)
5. ¿Qué te imaginaste? ¿Corresponde con lo que dice el texto o te imaginaste cosas que no se dicen ni se pueden deducir?
6. ¿Hiciste inferencias a partir de la lectura del poema?
7. ¿Crees poder explicarlo en tus palabras?
8. ¿Crees que intervienen tu imaginario personal y tu propia visión del mundo en tu interpretación?

Las etapas 1 y 2 que generalmente relacionamos con leer se llevan a cabo de manera automática.

La etapa 3 implica la comprensión tanto de las palabras como de las frases. En cuanto a las palabras podemos decir que no hay problema ya que las conocemos todas. La dificultad radica en las frases, sobre todo porque estamos frente al lenguaje poético. Como sabemos, en los poemas es común que el autor emplee un sentido metafórico. Esto es, lo que se quiere decir no necesariamente corresponde con lo que se dice. Para entender el sentido de las frases que provocan duda (en este o en otros textos) se deben hacer las preguntas pertinentes, que en este caso son: ¿Qué es el “vidrio del mar”?, ¿qué es el “oro solar” y cómo “golpea”?, ¿por qué “estalla en astillas” ese “vidrio del mar”? Una vez que las desciframos podemos construir las imágenes de esas frases.

En este caso la memoria no se requiere tanto dado que el texto es pequeño; pero dependiendo del tipo textual puede desempeñar diferentes funciones. En un texto técnico o científico, la memoria debe ser capaz de guardar la información relativa a conceptos y sus definiciones, o a las partes y pasos de un proceso. En el caso de las novelas o cuentos, debemos recordar pasajes, nombres o lugares importantes.

La imaginación en este ejemplo juega un papel importante, ya que necesitamos imaginarnos TODO lo que describe. Y para saber si lo hicimos bien, hay que explicarlo en las propias palabras. ¿Qué es lo que imaginamos al leer el poema?, ¿de qué está hablando?

Es necesario hacer énfasis en que se debe controlar la imaginación. Si dejamos que opere con absoluta libertad nos vamos a imaginar, equivocadamente, un amanecer o una puesta de sol en la playa.

¿Por qué es común que cometamos este error? Sencillamente porque dejamos que nuestra experiencia de vida le gane a nuestra capacidad para construir significados. Es decir, nos

imaginamos el agua de la playa porque es lo que más hemos visto, a pesar de que no tiene sentido a partir de la frase “el vidrio del mar”. ¿O acaso el agua de la playa parece un vidrio? Entonces, ¿de qué habla el poema? Bueno, si te lo digo no vas a desarrollar tu comprensión lectora.

Impedimentos para alcanzar la comprensión de un texto

Es importante señalar algunos factores que impiden que se logre una verdadera comprensión de un texto. En primer lugar, un impedimento poco considerado es el que se relaciona con la visualización. Hasta hace algunos años, el problema principal era la falta de luz al momento de leer. En la actualidad, es el hecho de que muchas personas usan el celular para hacerlo, sin considerar que las letras pequeñas pueden afectar de muchas maneras; por ejemplo, al cambiar letras podemos cambiar palabras y, en consecuencia, significados; también podemos saltarnos líneas o leer una varias veces, llevándonos a no entender un párrafo completo.

Un segundo impedimento tiene que ver con un pobre vocabulario. Entre menos palabras poseamos en nuestro léxico, mayor será nuestra necesidad de recurrir al diccionario, entorpeciendo así nuestro ritmo de lectura. Un léxico pobre afecta además nuestra capacidad para comprender los significados de las frases.

No hacer correctamente las caídas de entonación en los puntos, ni las pausas en las comas, los paréntesis u otro signo similar, o no entonar adecuadamente las interrogaciones también son aspectos que afectan nuestra comprensión lectora. Esto corresponde con la entonación.

Por último, nuestra incapacidad para concentrarnos o la facilidad con que nos distraemos cuando estamos leyendo son obstáculos cognitivos. Algunos de estos obstáculos cognitivos pueden requerir la atención de un especialista, tal es el caso de los problemas de lenguaje, también conocidos como afasias, provocados por situaciones emocionales o lesiones en las áreas del cerebro encargadas del lenguaje. No te preocupes si te cuesta trabajo concentrarte

o te distraes fácilmente, eso no quiere decir que tengas problemas cognitivos, sino que, probablemente, se debe a que no eres un lector habitual de textos literarios. En ese caso te sugiero que hagas un mayor esfuerzo para lograr tu concentración.

Conclusión

A manera de recapitulación se debe insistir en que leer no es propiamente sinónimo de comprensión lectora. Podemos leer mucho, pero eso no significa que hayamos desarrollado nuestra comprensión lectora. Por el contrario, podemos no ser grandes lectores, pero si ponemos todo nuestro empeño en comprender lo poco que leemos, perfeccionaremos esta habilidad. En este sentido, conviene recordar aquella frase de “Es mejor calidad que cantidad”. Aunque, debemos reconocer, la calidad y la cantidad son mejor cuando hablamos de lectura.