

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

La lectura en primer grado de secundaria.  
Entre la teoría y la práctica.

Tesis que para obtener el grado de **Maestra en Desarrollo Educativo. Línea Lengua y Literatura**, presenta:

ALICIA IBARRA MELÉNDEZ

Directora de tesis:  
Dra. Rita Dromundo Amores

México, D.F., junio de 2002

El más sincero agradecimiento a mis familiares y maestros que con su valioso apoyo y comprensión hicieron posible la culminación de este trabajo.

A los promotores de la lectura que con gran ahínco realizan su labor.

Con mucho cariño para los alumnos que tienen la oportunidad de formarse como lectores.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
---------------------	----------

### **CAPÍTULO I TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA**

1. Conductismo	8
2. Cognoscitivismo	11
2.1 La Gestalt	11
2.2 La teoría de Jean Piaget	12
2.3 Propuestas explicativas del cognoscitivismo actual:	13
2.3.1 Enfoque del procesamiento de la información	14
2.3.2 La teoría de Ausubel: el aprendizaje significativo	15
3. Bandura	18
4. Vygotsky	18
5. Bruner	20

### **CAPÍTULO II SUSTENTOS TEÓRICOS PARA EL ESTUDIO DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA**

1. Aportaciones de la lingüística:	23
1.1 Gramática tradicional	23
1.2 Gramática estructural	24
1.3 Gramática generativa	25
1.4 Teoría de Bajtín	25
1.5 Sociolingüística	26
1.6 Pragmática	26
1.7 Etnografía de la comunicación	27
1.8 Etnometodología	27
1.9 Interaccionismo simbólico	27
1.10 Sociolingüística interaccional	27
1.11 Lingüística del texto	28
2. Aportaciones para el análisis del discurso literario:	29
2.1 Análisis tradicional	29
2.2 Análisis estructural	29
2.3 Teoría de la recepción	31
2.4 Semiótica o semiología	32
2.5 Bajtín y la literatura	33
2.6 Enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos	33
2.7 Enfoque comunicativo funcional	35

### **CAPÍTULO III**

## **LA LECTURA**

1. Teorías de lectura:	39
1.1 Concepto de lectura	39
1.2 Enfoque tradicional	40
1.3 Teorías interactivas	42
1.4 Teorías transaccionales	43
2. El lector	44
2.1 Intención para la lectura	45
2.2 Características del lector y la adolescencia	45
2.3 Conocimientos aportados por el lector (saberes previos)	52
2.4 Clasificación de los lectores	55
3. Tipo de textos:	57
3.1 Narrativos	59
3.2 Expositivos	59
4. Estrategias para la lectura	61
4.1 Función del maestro	61
4.2 Estrategias para la lectura:	63
4.2.1 Antes	65
4.2.2 Durante	68
4.2.3 Después	70

## **CAPÍTULO IV INVESTIGACIÓN CON MAESTROS Y ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA**

1. Selección y diseño de la muestra	73
2. Estructura de los cuestionarios	74
3. Comparación entre ambos cuestionarios	82
4. Presentación de las respuestas de maestros y alumnos por grupo	83
5. Análisis de las tres escuelas	96
5.1 La lectura de padres, hermanos y alumnos fuera de la escuela	96
5.1.1 Concepto de lectura para los alumnos	98
5.1.2 Propósitos de lectura y tipo de textos que leen los alumnos fuera de la escuela	99
5.2 La lectura de los maestros fuera de la escuela y su concepto	102
5.3 Tipo de textos que leen los maestros fuera de la escuela	103
5.4 La lectura en la escuela. Criterios para organizarla	105
5.4.1 Horario y propósitos	105
5.4.2 Tipo de textos que se leen en la clase	107
5.4.3 Estrategias y actividades de lectura	113

5.4.4 Pasos que solicitan los maestros a sus alumnos para que realicen lecturas de textos literarios	123
5.4.5 Pasos que indican los docentes a sus estudiantes para abordar textos informativos	126
<b>CONCLUSIONES</b>	129
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	138

## **INTRODUCCIÓN**

En la sociedad actual es imprescindible formar lectores, pues estamos rodeados de mensajes escritos y si no se cuenta con los saberes y habilidades para ser buen lector tampoco se es competente para establecer una buena comunicación y con ello se cometen errores, la vida cotidiana es más difícil y la capacidad para estar informado de lo que ocurre es más limitada. Los factores que determinan la competencia como lector se inician en el hogar porque desde pequeños los niños observan la relación que tienen o no con los textos quienes los rodean, se dan cuenta del tipo de materiales que leen las personas con las que conviven, así como de la actitud que asumen delante de dichos materiales, y aprenden a comunicarse a partir del lenguaje que escuchan, el cual tiene una relación directa con la formación de sus familiares.

Por lo antes mencionado los alumnos tienen un nivel cultural muy variado debido a que las circunstancias sociales y culturales en las que han vivido se han encargado de formarlos o no como lectores de diferentes tipos de texto y les han ayudado a establecer la idea que tienen sobre la utilidad de la lectura. Con todo ello, cuando los alumnos llegan a la escuela, son variados sus intereses y su actitud ante un texto es también muy distinta y, generalmente su competencia comunicativa y lectora están muy poco desarrolladas.

Como maestra de primaria y de secundaria he observado que un número importante de alumnos no aprueba los exámenes u obtiene bajas calificaciones porque no comprende las preguntas y/o los textos, especialmente cuando son extensos. Realizan mal los ejercicios de clase o de tarea por no leer las instrucciones, por no entenderlas o por ambas causas y es difícil tomar buenas notas de clase.

Muchas veces al leer interpretan incorrectamente el significado y es necesario que lean varias veces para comprender el texto y en ocasiones ni así consiguen superar esta dificultad y pierden interés.

Si logramos que los estudiantes sean mejores lectores, su aprendizaje en general se incrementará y ello facilitará su desempeño escolar, y favorecerá un mayor alcance en cuanto al grado de dominio de la lengua.

La falta de hábitos de lectura en México no es reciente. A pesar de que en los programas de estudio se ha incluido el desarrollo de la lectura como objetivo, éste no siempre se alcanza, como se reconoce en el *Libro para el Maestro* (SEP, 1993, p. 10):

“...subsisten en los egresados de secundaria graves deficiencias que se hacen evidentes cuando prosiguen o intentan proseguir su escolaridad, pero son más dramáticas para los jóvenes que deben incorporarse al mercado de trabajo. La dificultad para escribir textos claros y coherentes y la

escasa competencia lectora y comunicativa son, por desgracia, constantes en los egresados de secundaria.”

Son muchos los factores que influyen en la formación de lectores, entre otros, la escolaridad de los padres y la diversidad de maestros. Con relación a los segundos, Sandoval (1998) expresa que hay diferencias en la formación profesional, pues el 50.8% son egresados de la Normal Superior y los demás de la UAM, de la UNAM y de otras instituciones y además, en el salón de clases cada uno trabaja de manera autónoma, de acuerdo con su creatividad y su responsabilidad, y a pesar de que cuentan con algunos cursos y materiales de apoyo distribuidos por la SEP, no siempre los llevan a la práctica ni cuentan con el tiempo para intercambiar ideas con sus compañeros. Estos elementos, entre otros, dificultan un buen desempeño en su labor.

Por otro lado, en el actual *Plan y programas de estudios 1993, para la Educación Secundaria*, se establece en la asignatura de español que la enseñanza de la lengua debe orientarse hacia un enfoque comunicativo y funcional, y el desarrollo de las habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir en diferentes contextos y situaciones reales. Dicho plan (SEP 1993, p. 19) señala que:

“El propósito de los programas de estudio de español para todos los niveles de educación básica es lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual.”

Sin embargo, no fue suficiente modificar un plan de estudios, pues en la práctica docente sólo se cambiaron unos contenidos por otros, y siguen predominando en el aula la escritura de palabras o frases sin sentido, la lectura de fragmentos descontextualizados y el uso exclusivo del libro de texto de los alumnos como material para la clase.

Ante esta problemática me pregunté de qué manera podía contribuir a solucionarla y consideré en un principio elaborar estrategias para la comprensión de textos que fueran una herramienta para los maestros en la formación de lectores; pero me di cuenta que era indispensable conocer primero algunos factores que influyen en las prácticas de lectura en la escuela, con el fin de analizar con mayor profundidad la problemática a la que se enfrentan los docentes para, posteriormente, buscar soluciones.

Partí de la consideración de que un factor importante para fomentar la lectura es la formación del docente como lector, así como la concepción que tenga sobre la misma y la forma en que la promueve o no al planear sus clases.

Con relación a la currícula, al comparar los programas de secundaria es evidente que en el de primer grado se concentra el mayor número de contenidos relacionados con la lectura y el uso de estrategias para leer diferentes clases de textos, por eso me interesó realizar un trabajo de investigación con alumnos de primer grado, pues es además en este grado donde se establecen las bases para estudiar los siguientes cursos no sólo de español, sino de otras asignaturas y

además, se puede favorecer el desarrollo del aprendizaje. Esto planteó la siguiente interrogante:

¿Por qué la mayoría de los alumnos de secundaria no logra realizar lecturas críticas o valorativas? Ello me llevó a plantear la siguiente hipótesis:

Si los maestros eligieran los materiales de lectura con criterios más pertinentes y emplearan estrategias variadas y significativas habría lectores con mayor competencia, capaces de encontrar el sentido del texto y opinar sobre él.

Tomé como base la investigación realizada por Carrasco (1999) en Puebla con alumnos de 5° y 6° grados de primaria sobre las estrategias de lectura que utilizan, para ello se les solicitó la resolución de un cuestionario con relación a un texto leído el cual podían consultar en cualquier momento para dar respuestas; en esa investigación se manifiesta que la estrategia de lectura más usual es la identificación de información en el texto y menos comunes la relación de información y el establecimiento de inferencias. También consideré que el primer año de secundaria es básico en los alumnos para ejercitar y crear otras estrategias que les permitan alcanzar una mejor comprensión de textos, por ello me interesó conocer las que utilizan algunos docentes de primer grado de secundaria al realizar prácticas de lectura en el grupo y algunos factores que influyen en éstas, porque en futuras investigaciones podrán servir para aportar estrategias para la comprensión de textos, pues, según expresa Sandoval (1998), las investigaciones son escasas en secundaria y por ello los cambios teóricos que se realizan no producen resultados favorables.

Otro problema es el hecho de que los maestros de español cuentan con pocos libros otorgados por la SEP para preparar las clases relacionadas con la lectura. Los textos distribuidos hasta ahora se refieren a formas generales y teóricas para la enseñanza, en contextos que no siempre corresponden a la realidad mexicana y a los sujetos para los que se destina.

Ante esta problemática consideré como objetivos de mi trabajo los siguientes:

- \* Conocer el concepto de lectura de maestros y de alumnos, y la relación que existe o no entre éste y la práctica que realizan en el aula y fuera de ella.
- \* Analizar algunos criterios que emplea el maestro para elegir los textos que leerán sus estudiantes y la opinión de estos al respecto; así como las actividades de lectura realizadas en la clase.

De acuerdo con los objetivos anteriores, mi investigación se basó en dos ejes básicos:

1.- La lectura de alumnos y maestros fuera de la escuela:

1.1 Concepto de lectura, propósitos, frecuencia y tipo de textos.



## 2.- La lectura en la escuela:

- 2.1 Criterios para organizar la lectura (propósitos, características de los textos y opiniones de alumnos y maestros)
- 2.2 Estrategias y actividades. Su relación con los ejes uno y dos.

Concibo a la lectura como un proceso de construcción de significados en una práctica social, donde es necesario establecer una finalidad para que se cumpla la función del texto de acuerdo con los propósitos. También me baso en el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua para establecer contacto con distintos usos de la lengua. Mis bases teóricas se ubican en las teorías más importantes sobre el aprendizaje y la enseñanza. Tomo además como sustento las teorías lingüísticas que siguen siendo determinantes (gramática tradicional, estructuralismo y gramática generativa) así como las formas de análisis del discurso literario (estructuralismo, semiótica, teoría de la recepción, sociolingüística, pragmática ...)

Como principios básicos considero que el docente no debe ser el protagonista en el proceso enseñanza aprendizaje, por ello me baso en la construcción del conocimiento, reconociendo que los alumnos cambian su desarrollo real y potencial de acuerdo con las situaciones de aprendizaje donde, a través de la interacción y el intercambio de ideas y experiencias, se enriquecen la reflexión y la comprensión. Ello permite que el sujeto se haga más conciente de su propio aprendizaje y convierte al maestro en un coordinador.

El presente trabajo fue primero documental pues se analizó la información teórica con el fin de revisar los principios que sustentan los planes y programas para contrastarlos con la realidad y obtener elementos para elaborar un cuestionario y posteriormente analizar los resultados. Decidí usar cuestionarios por considerarlos más pertinentes para conocer de manera más precisa las respuestas de maestros y de alumnos. Emplear este recurso impide a los docentes preparar clases especiales, como podrían hacerlo al saber que serían observados.

Se hicieron primero cuestionarios piloto, los cuales se aplicaron a dos grupos de diferentes escuelas. Se analizaron las respuestas y se reestructuraron los cuestionarios, tanto el de los maestros como el de los alumnos. Ambos abordan los mismos aspectos con el propósito de comparar las respuestas. A continuación presento el número de preguntas:

<b>Tipo de preguntas</b>	<b>Maestros</b>	<b>Alumnos</b>
Sólo abiertas	6	3
Sólo cerradas	12	16
Cerradas, pero solicitando una explicación	3	1
Total	21	20

Los cuestionarios se aplicaron a seis maestros y a 258 alumnos durante la clase de español, en tres escuelas secundarias diurnas de Xochimilco, turno matutino. Las seleccioné por la cercanía entre ellas y mi domicilio.

Para obtener los resultados primero se obtuvo un porcentaje de las respuestas por grupo, después por escuela y finalmente de toda la muestra tanto de alumnos como de maestros. Con los datos obtenidos y con base en los tres ejes de investigación antes mencionados se hizo un primer análisis por grupo para destacar lo relevante al comparar las respuestas del maestro y su grupo respectivo, después se analizaron las respuestas de ambos a nivel grupo, escuela y general con la finalidad de presentar y relacionar las semejanzas y/o diferencias más destacadas.

El presente trabajo se conforma por cuatro capítulos:

- I Teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza.
- II Sustentos teóricos para el estudio de la lengua y de la literatura.
- III La lectura
- IV Investigación con maestros y alumnos de primer grado de secundaria.

Considero que de acuerdo con el concepto de aprendizaje que tenga el docente será la función que desempeñe en el grupo, por lo que en el capítulo I abordé las "Teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza". Sin pretender realizar un análisis exhaustivo de las teorías, presento algunas de las características de las que considero más importantes por ser en las que se sustentan los planes y programas: el conductismo, la psicogenética, el aprendizaje significativo y el constructivismo, con el propósito de que los docentes las conozcan o se acerquen a ellas al tiempo que les proporciono elementos o sugerencias para vincular la teoría con su práctica a través de la reflexión sobre los alumnos como sujetos de contextos diferentes. Pretendo contribuir a hacerlos concientes de que la labor del maestro consiste en proporcionar a sus estudiantes los recursos necesarios para construir significados, a partir de sus conocimientos previos, conocer desde el principio los propósitos a alcanzar, la interacción con sus compañeros, y la conciencia de que los errores son parte importante en el aprendizaje.

En el capítulo II "Sustentos teóricos para el estudio de la lengua y de la literatura" se busca proporcionar a los maestros los antecedentes del enfoque comunicativo y funcional y darles mayor claridad sobre dicho enfoque con el fin de que perciban la importancia de considerar la lengua en diferentes usos reales, tanto en forma hablada como escrita, y dentro de un contexto particular que determina los intercambios comunicativos. Se busca que los docentes relacionen las actividades de clase con las teorías que la sustentan para valorar su trabajo y enriquecerlo.

De acuerdo con lo anterior presento las aportaciones de la lingüística y del análisis del discurso, desde la gramática tradicional hasta llegar al enfoque comunicativo y

funcional para la enseñanza de la lengua, con la certeza de que los diferentes estudios sobre ésta se complementan y no siempre lo “antiguo” o lo “moderno” es lo único y lo mejor, pues unas teorías son la base para fortalecer otras y todas han hecho aportaciones y recibido críticas.

En el capítulo III “La lectura” se busca propiciar que los docentes reflexionen sobre la lectura considerada como un proceso, como una práctica social en la vida diaria. Pretendo que el maestro reconozca la influencia y heterogeneidad del contexto económico, social y cultural de sus estudiantes con relación a su conocimiento del mundo, sus competencias comunicativas y el contacto que tengan o no con los textos, pues estos aspectos le dan la pauta para seleccionar los más adecuados, establecer propósitos, crear situaciones educativas al fomentar en sus alumnos lecturas significativas y que además aprendan a crear sus propias estrategias con actividades antes, durante y después de la lectura.

Inicio este capítulo con algunas definiciones del concepto de lectura: el enfoque tradicional, las teorías interactivas y las transaccionales; después se aborda la clasificación de los lectores, los factores que influyen en la lectura, los tipos de texto, algunas estrategias de lectura y algunas actividades posibles de realizar.

En el capítulo IV “Investigación con maestros y alumnos de primer grado de secundaria” muestro los resultados de la investigación realizada con seis grupos de alumnos de tres secundarias con el fin de conocer principalmente las actividades y estrategias de lectura que llevan a cabo los alumnos dirigidos por sus maestros.

Inicio con la presentación de un cuadro con algunas características de la comunidad, los docentes y los alumnos así como lo más sobresaliente durante el año escolar 1999-2000 según el informe de la supervisión escolar. La finalidad de este cuadro es ubicar el contexto socioeconómico y cultural de las tres secundarias en las que realicé mi investigación.

Después presento el cuestionario que apliqué a maestros y alumnos para clasificar en aspectos sus respuestas y hacer el análisis por grupo incluyendo al maestro con base en los ejes de mi investigación.

Posteriormente muestro las respuestas más relevantes de maestros y alumnos de las tres escuelas relacionando diversos aspectos para tener un panorama general sobre conceptos de lectura, propósitos y tipo de textos que se leen fuera y dentro de la escuela así como las actividades que realizan en ésta; entre otros aspectos.

Considero haber logrado los objetivos que me propuse, porque las preguntas formuladas en el cuestionario de alumnos y de maestros en general fueron precisas y las respuestas dieron la información buscada aunque también estoy conciente de que entre más se estudie a fondo un tema de investigación, se obtiene mayor cantidad de elementos para hacer un análisis. Este trabajo de tesis pretende dar una visión más amplia respecto a las prácticas de lectura de los

alumnos y maestros que formaron parte de la muestra y puede proporcionar elementos para el estudio de las prácticas de lectura de los estudiantes de secundaria, en general.

Al preguntar a los alumnos y a los maestros en qué momento de la lectura y con qué frecuencia el maestro da o no información sobre autor, época, corriente literaria, estructura de la obra, palabras y expresiones difíciles; no hubo mucha relación entre las respuestas de los alumnos y las de su maestro de grupo, esto me hace pensar que quizá contestaron por obligación, tal vez la pregunta no estuvo bien planteada; pero este aspecto no obstaculizó el logro de los objetivos de mi investigación.

Para tener un panorama más amplio sobre las prácticas de lectura que se realizan en el aula sería interesante que en investigaciones posteriores se formularan preguntas sobre los siguientes aspectos:

- \* Opinión de los alumnos sobre las actividades y estrategias de lectura que realizan en la clase, cuáles les gusta realizar y por qué.

- \* Actitud de alumnos y maestros antes de la lectura, durante y después de ésta.

- \* Punto de vista de los docentes respecto al motivo por el que no leen crucigramas, chistes ni comics.

Seguramente con los datos obtenidos se pueden obtener elementos valiosos para argumentar el uso de determinados textos, así como la realización de ciertas estrategias y actividades de lectura, además de comparar la actitud de los lectores, incluyendo al maestro en los tres momentos de ésta, pues el gusto y desarrollo de la lectura depende mucho de la disposición que se tenga.

Considero que con las aportaciones de mi trabajo y de otras investigaciones se pueden tener más recursos para elaborar propuestas de estrategias de lectura dirigidas a los maestros de secundaria.

# CAPÍTULO I

## TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA

### 1. CONDUCTISMO

Las raíces del conductismo se pueden ubicar desde 1879 cuando Wundt (1832-1920) funda, en Leipzig, Alemania el primer laboratorio de psicología. Los psicólogos se inclinan a “teorizar” sobre las diversas facultades y aptitudes del ser humano para tratar de explicar los procesos psicológicos.

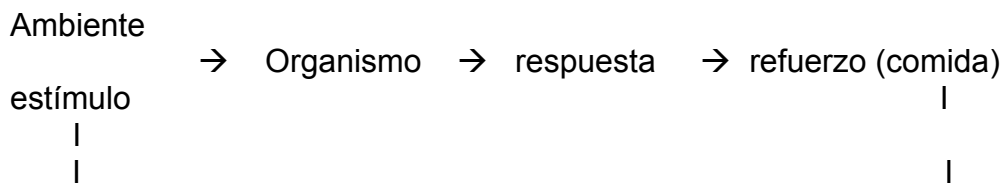
El conductismo surge como rompimiento a la tradición filosófica idealista de la psicología. John B. Watson (1878-1958) funda el conductismo en 1913 en los Estados Unidos de Norteamérica, para él la psicología tiene como objeto de estudio la conducta observable y verificable. Se basa en el método experimental para describir, predecir y controlar la conducta.

En la práctica educativa, como herencia de esta teoría, a algunos maestros les interesa más que los alumnos hagan resúmenes, resuelvan cuestionarios y busquen el significado de palabras en el diccionario (lo observable y que se puede calificar) y menos los comentarios sobre el texto.

Para Watson los estímulos provocan una respuesta, es decir, hay una relación estímulo-respuesta y la repetición genera una automatización; así se considera que el individuo aprende o forma una nueva conducta o hábito.

Watson considera todo el aprendizaje como un condicionamiento clásico. Nacemos con ciertas conexiones estímulo-respuesta llamadas *reflejos* (como estornudar, parpadear...) podemos construir más conexiones estímulo-respuesta a través del condicionamiento; pero nosotros no sólo aprendemos a responder a nuevas situaciones, sino también a darles nuevos enfoques. Por ejemplo, si los alumnos constantemente necesitan elaborar resúmenes o resolver cuestionarios, pronto encuentran “pistas” para cumplir con menor esfuerzo.

Para Skinner (1969) la conducta es la relación entre un estímulo y una respuesta, y ésta se mantiene al asociarla con un refuerzo que es la consecuencia de la respuesta. El reforzamiento ocurre cuando se satisface directamente una necesidad.



Skinner plantea dos tipos de conducta: respondiente y operante. La primera se refiere a una respuesta automática ante un estímulo específico. En la segunda este automatismo no existe; pero sí hay una influencia de él. (Ejemplos de conductas operantes: jugar, caminar, trabajar..). En la lectura el estímulo es el propósito por el cual se lee y éste puede ser grato o no de acuerdo con la situación a la que se enfrente el lector.

El condicionamiento operante consiste en someter una conducta operante bajo el control de estímulos, el organismo actúa sobre su ambiente. El aprendizaje o condicionamiento operante fue llamado por Thorndike (1898), *aprendizaje por ensayo y error*.

Cualquier estímulo puede ser un reforzador positivo o negativo de acuerdo con los efectos que produzca, pues ambos aumentan la probabilidad de que se incremente la frecuencia de la conducta deseable.

Estímulo reforzante positivo = reforzador positivo  
Estímulo aversivo eliminado = reforzador negativo

En el reforzador positivo la respuesta se incrementa cuando el reforzador se presenta inmediatamente después de que se emite la conducta deseable.

En el reforzador negativo la respuesta se incrementa cuando se suprime la presencia del estímulo aversivo.

Por ejemplo:

Un reforzador positivo es cuando el maestro le sube puntos a los alumnos cuando leen (aumenta la frecuencia de leer).

Un reforzador negativo es cuando el maestro quita "puntos malos" (estímulo aversivo) que tengan en la clase si los alumnos leen. (Resultado: aumenta la frecuencia de leer).

El castigo se utiliza para reducir la probabilidad de una respuesta o suprimirla. Para Skinner, el castigo es un recurso pobre para controlar la conducta, al principio parece ser efectivo; pero el efecto sólo es pasajero y además puede provocar respuestas inesperadas.

Si en la clase algunos alumnos están platicando mucho mientras el maestro explica y como castigo les deja leer un texto, al principio pueden estar callados en la clase; pero después tal vez prefieran leer que escuchar al maestro y por ello platiquen más en la clase para tener más oportunidad de leer.

Las contribuciones del aprendizaje operante han sido los conceptos de *aproximaciones sucesivas* y *moldeamiento*. Las primeras se presentan cuando el organismo bajo el control del experimentador manifiesta comportamientos relacionados con la conducta deseada. El *moldeamiento* consiste en descomponer

en pequeñas partes la conducta final reforzando sólo los comportamientos que conduzcan a ésta. Por ejemplo, corresponde al maestro encauzar paulatinamente a los lectores seleccionando textos que se relacionen con los propósitos y las actividades de la clase.

Da Silva Gomes (1996) establece los siguientes planteamientos básicos del conductismo:

- El comportamiento verbal es la respuesta a un estímulo.
- El moldeamiento evita el error.
- El alumno es emisor de respuestas.
- El maestro es el licitador de reforzadores y un “técnico” porque vigila que el programa se cumpla como está diseñado.
- Se espera que los alumnos progresen de manera uniforme a través del mismo programa de enseñanza y que para automatizar la respuesta sólo haya diferencia en el ritmo individual.

Actualmente algunos maestros dan un valor excesivo a la práctica controlada, muestran reticencia en aceptar que no tienen el rol central, y se molestan ante los errores de los alumnos, consideran que el proceso de aprendizaje es lineal y no admiten que los supuestos errores son parte esencial en el aprendizaje (ya que expresan el desarrollo de los alumnos) y los errores son constructivos, es decir, forman parte del proceso de construcción del conocimiento.

En ocasiones algunos maestros con la intención de controlar la comprensión de los textos a través de respuestas cerradas obligan a los alumnos a memorizar datos que obstaculizan la construcción de significados.

Ruiz (1983), citado por Da Silva Gomes (1996), expresa que Skinner es criticado porque no considera los factores sociales, y porque el conductismo da prioridad al ambiente sobre el sujeto que responde automáticamente. Bolles (1975) afirma que el paradigma estímulo-respuesta falla porque no reconoce que el aprendizaje implica percepción y respuesta selectivas.

Pelechano (1980), citado por Da Silva Gomes (1996), afirma que el conductismo puede ser considerado como una teoría de la actuación y no como una teoría del aprendizaje porque no considera los factores y mecanismos que intervienen en la adquisición de repertorios de pensamiento. La actuación puede reflejar o no el aprendizaje. En el caso de la lectura los alumnos pueden comprender un texto sin necesidad de manifestar las respuestas que el maestro espera.

En general el conductismo considera al individuo como un ser pasivo y manipulable. Se espera una respuesta similar a un estímulo semejante, como si todos los alumnos vivieran las mismas experiencias en igual contexto socioeconómico y cultural, y tuvieran idénticos recursos para el aprendizaje.

## 2. COGNOSCITIVISMO

Max Wertheimer (1880-1943) es considerado el pionero de la teoría cognitiva, él plantea que nuestros pensamientos no son colecciones asociadas de imágenes sino percepciones totales con significado.

El cognoscitivismo contemporáneo se desarrolla a partir de los años sesenta. Postula que el hombre es un ser activo capaz de resolver problemas a través de procesos mentales internos que consisten en procesar, almacenar y recuperar la información recibida del medio ambiente.

Las acciones del hombre se determinan por la interpretación que hace de ellas con base en sus estructuras de conocimiento, sus expectativas y sus motivaciones. (Aguilar [1984], citado por Da Silva Gomes, 1996). Es por ello conveniente tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y desarrollar los que sean necesarios para realizar por ejemplo; predicciones o anticipaciones, favorables en la comprensión de textos.

El aprendizaje cognoscitivo es consciente, intencional, tiene un propósito y necesita de la participación mental activa del sujeto. Da Silva Gomes (1996) expresa que el cognoscitivismo contemporáneo tiene diversas raíces y destaca las aportaciones de la Gestalt y la teoría de Jean Piaget.

### 2.1 LA GESTALT

Al mismo tiempo que en E.E.U.U. se presenta el conductismo, en Europa un grupo de psicólogos alemanes: Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köler (1887-1967), Kurt Koffka (1887-1941) y Kurt Lewin (1890-1947) formaron una corriente psicológica denominada *Gestalt*, palabra alemana que significa “forma”, “estructura”, “configuración íntegra”. El eje principal de esta teoría son los problemas de la percepción. Consideran que se percibe un todo organizado, diferente a la suma de sus partes.

De acuerdo con los datos de la percepción establecen diversas relaciones y pautas de organización para separar la figura de un fondo. La figura es lo que se percibe, es la *gestalt*; el fondo es el entorno. Dependiendo de la percepción hay cambios entre la figura y el fondo; los estímulos y los recuerdos se organizan en una situación de percepción que puede convertirse en aprendizaje.

Cuando después de leer un texto el maestro se limita a preguntar a los alumnos cuáles son los personajes sin analizarlos, sólo centrarán su atención en este aspecto y no buscarán los sentidos en la lectura.

El principio básico (*pregnancia* o de la buena forma) de la percepción y del aprendizaje plantea que todo lo que percibimos y recordamos se organiza y se transforma para tratar de asumir una forma clara.



El aprendizaje es el cambio de una *gestalt* por otra, ese cambio puede ocurrir a través de nuevas experiencias, la reflexión o el paso del tiempo. En un texto lo que puede llamar la atención del maestro (estructura, tema, lenguaje...) quizá no interese a ninguno o a algunos de sus alumnos y al solicitarles la resolución de cuestionarios con preguntas o detalles poco significativos y no contesten como el maestro espera no quiere decir que ellos no hayan comprendido sino que centraron su atención en otros aspectos del texto, al trabajar así se pierde el sentido de éste.

Köller (1917) expresa que cuando el organismo dispone perceptualmente de los medios para resolver un problema, el aprendizaje se da por la comprensión inmediata o intuición súbita (*insight* [anglicismo], su significado aproximado en español es “discernimiento” o “iluminación”). Es una reorganización repentina de los elementos del problema para percibirlos como una sola *gestalt*). Hill (1973), citado por Da Silva Gomes (1996), explica que el aprendizaje por *insight* es resistente al olvido y fácil de transferir a nuevas situaciones.

La crítica que se hace a la explicación del aprendizaje por *insight* es que quienes la sustentan no controlan el factor de aprendizaje previo que es necesario no sólo para resolver problemas, sino también para el aprendizaje de hechos o principios, por ejemplo, aprender a leer no se da sólo por *insight*, no siempre se percibe primero lo que está escrito y después se comprende.

## 2.2 LA TEORÍA DE JEAN PIAGET

Jean Piaget (1896-1986) elabora una teoría sobre la construcción del conocimiento y el desarrollo mental de los niños. Su propuesta con relación al aprendizaje se conoce como “Constructivismo Epistemológico”, sostiene que el niño construye sus conocimientos a medida que se desarrolla y se adapta dinámicamente al mundo que lo rodea. Esa adaptación se da por medio de dos procesos que constantemente interactúan: *asimilación* y *acomodación*.

La *asimilación* es el mecanismo o proceso de incorporación de cosas, gente, ideas, costumbres y preferencias dentro de la mente o estructura cognoscitiva cuando se realiza la desorganización de lo conocido previamente.

La *acomodación* es el mecanismo o proceso por el cual la mente se reestructura para adaptarse al medio y acopla los nuevos datos asimilados.

Para que los humanos puedan sobrevivir necesitan obtener información de su ambiente; pero sólo podrán comprenderla o clasificarla si no es totalmente nueva y se puede relacionar con el conocimiento previo. Por otra parte, si la información nueva no añade nada diferente, entonces no tendrá ningún efecto.

Cuando el profesor considera que la actitud de la mayoría de sus alumnos durante la lectura es de indiferencia puede ser porque el texto no aporte nada nuevo o

haya monotonía en las actividades que realizan sobre éste. Lo que leen o hacen requiere aportar nuevos elementos a la estructura cognoscitiva para que se dé el aprendizaje.

A medida que es asimilada o captada la información similar a los conocimientos previos habrá algunos cambios en las estructuras mentales existentes para incorporar el nuevo conocimiento.

En la teoría de Jean Piaget hay tres ideas fundamentales, según Da Silva Gomes (1996):

1.- El desarrollo cognoscitivo es la acumulación de representaciones de la realidad que se van perfeccionando a través de dos funciones básicas en la vida: *adaptación* (buscando la sobrevivencia) y *organización* (destacando que cada ser posee una estructura interna bien organizada).

2.- El conocimiento humano se construye activamente a través de la asimilación y la acomodación.

3.- Da Silva Gomes (1996, p. 89) afirma:

“La construcción del conocimiento es dialéctica, es decir, por un lado existe en el hombre el deseo de tener una estructura cognoscitiva o un banco de conocimientos bien ordenado u organizado (acomodación); por otro lado existe la necesidad de adquirir más datos o información nueva que desorganizan continuamente las estructuras cognoscitivas existentes, resultando con ello estructuras más perfeccionadas a medida que se va construyendo el conocimiento.”

En la medida en que los alumnos conozcan y trabajen con diferentes textos y estrategias se desarrollarán como lectores competentes en diversas situaciones de lectura y pueden ser capaces de aplicar lo aprendido a otros ámbitos de su vida.

Con base en lo anterior Piaget considera el desarrollo cognoscitivo como una construcción de reequilibraciones y reestructuraciones sucesivas entre la realidad interna (esquemas, formas de representación de las experiencias) y la del mundo.

## 2.3 PROPUESTAS EXPLICATIVAS DEL COGNOSCITIVISMO ACTUAL:

- El mundo cibernético o el enfoque del procesamiento de la información.
- La teoría de Ausubel: El aprendizaje significativo.

### 2.3.1 ENFOQUE DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Este enfoque se basa en la investigación realizada para conformar la teoría de la información y en el enfoque que se emplea para el estudio de sistemas informáticos o bien para el uso de computadoras pues a partir de la reflexión previa a la elaboración de computadoras se entendió cómo funcionaba la mente. Cabe mencionar que los equipos de cómputo se desarrollaron a partir de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

En 1948 Shannon plantea la teoría de la comunicación y afirma que la información de entrada (input) es conducida en forma pasiva por un canal y después se genera una información de salida (output).

Basándose en esa teoría, los cognoscitivistas consideraron que el canal (sistema nervioso) es pasivo y la mente humana es activa porque no se limita a transmitir información, sino tiene otras funciones como: codificar, almacenar, transformar y en general procesar información. Por esto el modelo de Shannon fue sustituido por el modelo cibernético, más análogo a la mente humana.

En 1948, Wiener desarrolló la noción de retroalimentación que describe el mecanismo de autorregulación o control de un sistema y creó el término de cibernética para referirse a la disciplina dedicada al estudio de los sistemas de control. Después se construyeron los primeros sistemas de procesamiento de información o computadoras.

En el enfoque del procesamiento de la información la computadora se usa como modelo analógico para explicar el procesamiento de información en los seres humanos, o sea cómo se aprende y cómo se almacenan las ideas.

Da Silva Gomes (1996, p. 94) manifiesta que la mente y la computadora son análogas porque:

"... las dos son sistemas de procesamiento, ambas codifican, retienen y operan con señales y representaciones internas de la información recibida o input."

Con este enfoque del procesamiento de la información se establecen las siguientes analogías:

humano-máquina

pensamiento-programa

Una crítica a este enfoque es que le falta incluir estudios sobre procesos sensoriales, conciencia, inserción e interacción con la sociedad, tanto en lo psicológico como en lo cultural...

Otra crítica consiste en reconocer que ante una situación problemática los sistemas de procesamiento en el humano y en la computadora son distintos ya que si ésta cuenta con un programa correcto supera al hombre; pero sin el programa la computadora no puede responder adecuadamente y tampoco puede crear información nueva ni generar nuevos usos del lenguaje; en cambio el hombre aunque reciba instrucciones inadecuadas o incompletas, puede emplear conocimientos y experiencias previas para resolver un problema, generar conocimiento o desarrollar su creatividad.

### 2.3.2 LA TEORÍA DE AUSUBEL: EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel (1961) considera que en el aprendizaje cognoscitivo siempre están presentes algunas experiencias afectivas como placer, dolor, satisfacción, descontento, alegría y ansiedad, entre otras; por lo tanto la teoría de Ausubel se centra en el aprendizaje cognoscitivo sin descartar la experiencia afectiva.

De acuerdo con la práctica de lectura que realice el maestro y cómo se exprese del libro o texto que van a leer los alumnos, favorece que estos establezcan una relación emocional favorable con la lectura o no.

Para Ausubel el aprendizaje consiste en la organización y la integración del material nuevo en la estructura cognoscitiva (entendiendo ésta como el contenido y la organización de las ideas o información que tiene una persona).

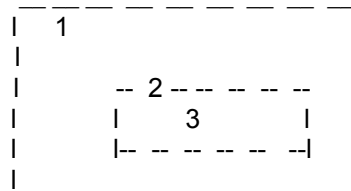
El aprendizaje es un proceso mediante el cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura cognoscitiva del individuo. Da Silva Gomes (1996, p.100) afirma:

“Ausubel llama facilitador, subordinador o integrador a ese elemento del conocimiento ya existente que permite el anclaje de las nuevas informaciones.”

Esto puede representarse así:

Aprendizaje significativo

- 1.- Nueva información
- 2.- Elemento integrador
- 3.- Estructura cognoscitiva



El aprendizaje se determina básicamente por lo que el sujeto ya sabe. Ausubel (1980, p. 79) expresa:

“...la única manera en que es posible emplear las ideas previamente aprendidas en el procesamiento (internalización) de ideas nuevas consiste en relacionarlas intencionadamente con las primeras.”

En este caso se puede hablar de un aprendizaje significativo porque se adquieren nuevos significados.

Cuando el alumno es obligado a enfrentarse a un texto ajeno a sus conocimientos previos y sin un propósito específico no es fácil que construya significados propios. Ausubel (1980 p. 56) expresa:

“La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe.”

El mismo autor considera que en el aprendizaje mecánico la información se almacena arbitrariamente, sin enlazarse con los conocimientos ya existentes y si no se logra integrar, se pierde obstaculizando el aprendizaje posterior y las transformaciones necesarias para solucionar diversos problemas. Para favorecer la integración, recomienda usar organizadores previos como materiales introductorios antes de los que van a ser aprendidos. Esos organizadores sirven de puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que debe saber, así se aprende significativamente.

En el caso de la lectura, antes de iniciar con esta actividad es conveniente realizar predicciones del texto basándose por ejemplo, en: título, subtítulos, ilustraciones, esquemas, autor... para activar los conocimientos previos; el significado obtenido del material de aprendizaje variará según los antecedentes educativos, edad, coeficiente intelectual, la ocupación y pertenencia a una clase social y cultural determinadas de quien aprende.

En el aprendizaje significativo por lo tanto se presentan dos procesos cognoscitivos:

- a) Diferenciación progresiva
- b) Integración continua

a) En la *diferenciación progresiva* los conceptos o las ideas se especifican conforme se dan los nuevos aprendizajes, es decir, los conceptos o ideas más generales se presentan al principio y progresivamente se diferencian los detalles. Esto se denomina principio de la instrucción significativa y se basa en dos hipótesis presentes en el cognoscitismo contemporáneo:

1.- Es más fácil para el ser humano captar aspectos diferenciados cuando primero se le presenta un todo previamente aprendido y no a la inversa.

2.- En la mente de una persona los contenidos de una disciplina se organizan en jerarquías y en la cima están las ideas más amplias o inclusivas, después se incorporan los conceptos específicos.

Cuando en un texto se presentan primero las ideas más generales y después las específicas es más fácil comprenderlo ya que se van haciendo más claras las ideas expresadas al inicio.

b) La *integración continua* consiste en enlazar la información nueva con las estructuras de conocimiento previas; se rescatan las relaciones entre las ideas señalando semejanzas y diferencias.

La diferenciación y la integración de los materiales provoca su asimilación en la estructura cognoscitiva. Este proceso se puede confundir en el olvido y se produce debido a que los datos superfluos se pierden en cuanto se asimila el nuevo conocimiento ya que es más fácil retener conceptos generales.

Al leer un texto es más enriquecedor que los alumnos participen en actividades donde utilicen sus conocimientos previos en la construcción de significados y no que se limiten a memorizar detalles para contestar las preguntas que se le formulen ya sea en forma oral o escrita, porque de esta manera pareciera que sólo leen para aprobar y no para aprender.

De acuerdo con la teoría de Ausubel, en el aprendizaje es necesario considerar los siguientes factores:

- 1.- Estructura cognoscitiva (conocimientos) de los alumnos.
- 2.- Identificar los conceptos básicos y la estructura de la materia de enseñanza.
- 3.- Organizar esos conceptos secuencialmente considerando la diferenciación progresiva y la integración continua.
- 4.- Propiciar una actitud crítica y cuestionadora de los alumnos a través de actividades periódicas en las que utilicen los contenidos ya existentes e integren los nuevos a sus experiencias pasadas.

Cada alumno, grupo y escuela son diferentes; por eso es necesario planear actividades de lectura donde los lectores tengan mayor oportunidad de incrementarla.

Aportaciones de la teoría de Ausubel:

- Los programas y materiales se basan en la investigación de las necesidades e intereses de los alumnos.

- Los alumnos trabajan primero con conceptos generales y después los diferencian progresivamente.
- Se presenta un proceso de interacción entre la realidad interna del alumno y la realidad externa del entorno educativo.

### 3. BANDURA

Hay autores que con una posición conductista se han acercado a los principios cognitivos viendo que estos no son incompatibles. Todo depende del tipo de conductismo y cognitivismo que se asuma. Entre estos proyectos “mixtos” está la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977). Su teoría mediacional, analiza y representa mecanismos y procesos que ocurren entre el estímulo y la respuesta, este teórico, citado por Gagné (1985), considera que la conducta es controlada por factores cognitivos y por estímulos externos que actúan recíprocamente, por tanto no es indispensable ningún tipo de reforzamiento de una determinada respuesta para que el aprendizaje se dé.

Bandura considera que los individuos no necesitan exhibir o manifestar la información que han aprendido excepto si las condiciones son favorables o lo requieren. También indica que el reforzamiento no origina nuevos aprendizajes pero sí influye en la ejecución; expresa además que el aprendizaje implica construcciones activas de símbolos donde es necesario percibir, seleccionar e interpretar información. Si en la lectura no hay propósitos bien definidos no es fácil encauzar la comprensión y menos el gusto por leer.

### 4. VYGOTSKY

Vygotsky, 1979, (citado por Medina Liberty, 1995) indica la existencia de determinantes socioculturales que influyen en la formación de un concepto, por tanto para él existen funciones en el pensamiento que aparecen en dos niveles: extrasicológico o intersicológico y el intrasicológico. El primero se da entre las personas, es decir, en el plano social y sirve como medio de comunicación. El segundo se da dentro de cada persona, es decir, en el plano interno; en este nivel se da la internalización en la cual el sujeto a través de la reflexión se reconoce en algo externo y se apropia de aquello que se le presenta como objeto.

La reflexión según Medina Liberty (1995) se da por medio del lenguaje dirigido a uno mismo con el fin de ayudar a superar dificultades en la comprensión. Esto es lo que se denomina lenguaje interno o interiorizado; este lenguaje silencioso es el procesamiento.

Antes de llegar al lenguaje interno se pasa por otras categorías evolutivas como las expresiones externas del lenguaje interno, los susurros o el habla en voz muy baja y el antecedente es el lenguaje privado, Vygotsky indica que los niños se interrogan y se responden a ellos mismos.

Vygotsky destaca que en el lenguaje interiorizado hay propiedades sintácticas y semánticas pues se tiende a abreviar, o sea se quita el sujeto y se deja el predicado. Esta predicación parece ser una forma sintáctica básica.

El habla interiorizada se maneja más con la semántica que con la fonética porque en la comunicación con nosotros mismos no son indispensables la dicción o el empleo correcto de las palabras porque nos parece claro lo que pensamos, por lo menos en un momento determinado podemos resolver una situación problemática.

Según Engels los seres humanos con el afán de dominar su mundo emplean herramientas con fines específicos. Para Vygotsky la noción de herramienta es la mediación entre el ser humano y su ambiente empleando símbolos como el lenguaje (formado por signos lingüísticos). Por ejemplo, durante la lectura es conveniente el empleo de estrategias donde se subraye el texto, se hagan anotaciones al margen ... y se registre el resultado de la comprensión.

En cuanto al aprendizaje, la enseñanza formal es mejor cuando se adelanta al desarrollo y estimula las potencialidades, Vygotsky, citado por Medina Liberty (1995, p. 120) afirma:

“...la incorporación y recreación de conocimientos básicos y especializados y de los rasgos y valores culturales en general, se logra fundamentalmente mediante la enseñanza formal.”

Se puede desarrollar el área potencial en el crecimiento intelectual del niño con la interacción de dos o más personas con desigual experiencia. Estos pueden ser compañeros de clase o adultos, ambos comprometidos en alcanzar una meta. A ese proceso intersicológico y lingüístico, a ese espacio de negociaciones sobre los significados del entorno, Vygotsky lo denomina *zona de desarrollo próximo* y una vez que los alumnos logren llevarlo a cabo con la ayuda de pares más capaces o de adultos, después lo podrán realizar solos.

El propósito de trabajar con una *zona de desarrollo próximo* es asegurar el aprendizaje al crear situaciones que lo faciliten a través de la estimulación y orientación. Es importante considerar que de acuerdo con los temas, las tareas y los propósitos; la *zona de desarrollo próximo* será diferente en cada persona; por ejemplo, los textos que para algunos alumnos pueden ser sencillos, para otros no lo son debido al tema, el lenguaje, los antecedentes... que cada uno tenga.

Es necesario que al inicio de un nuevo aprendizaje el maestro tenga una idea del nivel de habilidades de los alumnos y éstas pueden ser aparentemente iguales o diferentes entre los pares según los propósitos que se persigan. También es indispensable evaluar el aprendizaje logrado para garantizar que aun el que haya desarrollado menor competencia logre interiorizar los nuevos conocimientos o las nuevas habilidades con el fin de autorregularse; es decir, que no permanezca dependiendo siempre del compañero más dotado.



Las predicciones o anticipaciones de la lectura son fundamentales pues en parte manifiestan los conocimientos previos de los estudiantes, y el maestro puede utilizarlas para orientar a sus alumnos en la comprensión de diferentes textos.

## 5. BRUNER

Para Bruner (1983) es relevante el difícil ajuste entre lo que se transmite al niño y la forma, también le ha preocupado aquello que está capacitado para aprender y los procedimientos de que dispone.

Como teórico cognoscitivista propone que el proceso del aprendizaje se produce mediante la interrelación de una estructura significativa con otra. En la lectura el uso de los conocimientos previos antes, durante y después de ésta permite que el lector siempre esté activo construyendo significados sobre el texto.

Para Bruner la formación de estructuras cognoscitivas se realiza a través de la organización interna de las representaciones del medio ambiente (incluye acción, imagen y lenguaje simbólico) y la adquisición de información para ser conservada y procesada; con el fin de facilitar el aprendizaje y la resolución de problemas.

Con base en lo anterior, el aprendizaje implica tres procesos casi simultáneos:

- 1.- Adquisición de nueva información que generalmente modifica los conocimientos previos.
- 2.- Transformación o manipulación del conocimiento para adecuarlo a nuevas tareas, a la resolución de nuevos problemas. Para lograr esto Bruner propone que el alumno descubra por sí mismo relevante.
- 3.- Evaluación o comprobación de la forma en que se ha manipulado la información según la tarea en cuestión.

A continuación presento los tres procesos a través de un ejemplo:

- 1.- Antes de leer un texto sobre los movimientos de la Tierra, un alumno expone sus conocimientos previos sobre este tema y podría decir “en un día el Sol gira alrededor de la Tierra”, posteriormente adquiere nueva información al escuchar a sus compañeros y al leer el texto.
- 2.- Cuando estudia el tema y lo ve representado aprende que el Sol no gira alrededor de la Tierra sino que ésta tiene un eje de inclinación sobre el cual gira y forma el día y la noche, además gira en una órbita elíptica alrededor del Sol.
- 3.- A partir de lo aprendido puede representar con pelotas el movimiento de la Tierra y su relación con el Sol.

Bruner (1983), uno de los primeros seguidores de Vygotsky, denominó *andamiaje* al proceso consistente en que el adulto se base en el nivel de desarrollo actual del niño para proporcionarle los recursos y la orientación necesaria para favorecer el desarrollo de sus competencias. Bruner (1983) plantea además la necesidad de propiciar un aprendizaje significativo a través de la organización de contenidos, situaciones de aprendizaje y recursos, para que el alumno perciba las relaciones existentes entre estos tres elementos.

El maestro necesita realizar un diagnóstico para conocer los saberes que tienen los alumnos acerca de la lectura y con base en esa información diseñe actividades de aprendizaje.

Una vez revisadas las teorías podemos establecer los siguientes vínculos entre la teoría y la práctica a manera de sugerencia y conclusiones:

Con relación a los propósitos de la asignatura, plantearlos al inicio del curso y considerarlos en cada clase y en todos los materiales que se vayan a leer puede influir de manera significativa en el desempeño de las actividades realizadas ya que al haber una meta bien definida por alcanzar es más fácil llegar a ella, en cambio, cuando con el fin de castigar a los alumnos y controlar su conducta se les obliga a leer un determinado texto o realizar actividades de lectura con poco o escaso significado para ellos, tal vez se logre mayor control de los estudiantes; pero a mediano y a largo plazo se puede provocar efectos negativos en la formación de lectores o muy probablemente leerán sólo por obligación y sin gusto.

Es fundamental reconocer que cada alumno es diferente según su contexto social, económico, cultural y psicológico; que el progreso en el grupo no es homogéneo y los “errores” son parte esencial en el aprendizaje de cada integrante. Considerar los factores antes mencionados puede contribuir a dar más importancia al sujeto, considerarlo activo, así como favorecer que resuelva problemas a través de procesos mentales concientes.

Los aspectos más relevantes del constructivismo son:

- \* El aprendizaje es un proceso interno donde se modifican y reorganizan esquemas; sin embargo, influyen aspectos externos, por ejemplo, la ayuda que dé el maestro a través de la organización de los recursos disponibles.

- \* El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del sujeto (Piaget y Ausubel); pero se complementa con las ideas de Vygotsky al considerar que éste depende de las diversas oportunidades y experiencias que tenga la persona.

- \* La estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos por parte del maestro considerando lo que los alumnos ya saben y lo que deberían saber; haciendo uso de la *zona de desarrollo próximo*, área potencial donde a través de las interacciones entre dos o

más personas con diferentes experiencias, la que tiene menos en un aspecto determinado aprende de la otra y después podrá realizar por sí sola aquello en lo que antes necesitaba ayuda.

\* Si el aprendizaje se favorece con la interacción social al resolver conflictos cognitivos, también es necesario considerar que los alumnos no sólo piensan, sino además actúan en diferentes momentos de ese proceso de aprendizaje, por tanto la práctica a través de la imitación y los posibles refuerzos también influyen en su aprendizaje.

Por otra parte es importante que el maestro posibilite el constructivismo, por ejemplo; separar un texto en fragmentos y un equipo los acomode según el orden en que ocurrieron, y otro, de acuerdo con la forma en que esté narrado; para que los estudiantes perciban la existencia de textos lineales o con alternancia temporal.

## CAPÍTULO II

### SUSTENTOS TEÓRICOS PARA EL ESTUDIO DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA

Las diferentes teorías sobre el estudio de la lengua y de la literatura se enriquecen porque se basan en los avances ya existentes; por tanto no puede considerarse que cada teoría es totalmente ajena a las anteriores.

Además las teorías son mejor conocidas por los estudiosos en estos campos y menos por los docentes quienes llevan a la práctica la enseñanza y requieren conocerlas más para adaptarlas a su labor frente al grupo. En este capítulo se presentan disciplinas y enfoques teóricos que han influido en la enseñanza de la lengua y de la literatura. A continuación presento un cuadro donde incluyo algunas de las teorías o enfoques más importantes hasta llegar al enfoque comunicativo:

<b>Aportaciones de la lingüística</b>	<b>Aportaciones para el análisis del discurso literario</b>
* gramática tradicional	* análisis tradicional del relato
* gramática estructural	* análisis estructural del relato
* gramática generativa	* teoría de la recepción
* semiótica	* semiótica
* teoría de Bajtín	* Bajtín y la literatura
* sociolingüística	* enfoque comunicativo
* pragmática	
* etnografía de la comunicación	
* etnometodología	
* interaccionismo simbólico	
* sociolingüística interaccional	
* enfoque comunicativo	
* lingüística del texto	

#### 1. APORTACIONES DE LA LINGÜÍSTICA:

##### 1.1 GRAMÁTICA TRADICIONAL

Abarca veintiún siglos: desde el arte gramatical del griego Dionisio de Tracia hasta nuestros días por el uso que se le da; pero en forma más específica tuvo su fin en 1916 con la publicación de “Curso de Lingüística General” de Saussure. Dionisio de Tracia distinguió ocho partes de la oración:

- 1.- nombre (incluye adjetivos)
- 2.- artículo
- 3.- pronombre
- 4.- verbo

- 5.- participio
- 6.- adverbio
- 7.- preposición
- 8.- conjunción

Posteriormente se hicieron diversas clasificaciones, pero no tuvieron muchos cambios. La gramática tradicional separa la morfología de la sintaxis, es decir, primero se estudian las partes de la oración y después se usan para formar oraciones, la enseñanza se basaba en la memorización de conceptos donde repetían listas de reglas y de excepciones.

Una de sus aportaciones es que permite la reflexión formal de la lengua aunque maneja múltiples criterios para dar definiciones, lo que provoca heterogeneidad en las subdivisiones de cada parte de la oración.

A pesar de que la gramática tradicional separa la morfología de la sintaxis hubo confusiones; por ejemplo, al considerar al adjetivo como parte de la oración que se une al sustantivo para calificarlo; es obvio que se le da una característica sintáctica atribuyéndole una función que a su vez forma parte de una oración.

## 1.2 GRAMÁTICA ESTRUCTURAL

Se considera su inicio a partir de la publicación de “Curso de Lingüística General” de Saussure (1916). Entre sus representantes están Jakobson (1975) y Benveniste (1971). Decayó en 1957 ante la publicación de “Estructuras sintácticas” de Chomsky. La aparición de la lingüística estructural cambia radicalmente la forma de acercarse al hecho lingüístico, pues se analizan sintagmas y paradigmas, los elementos de la oración adquieren su valor sintáctico por la relación con otros elementos; es decir, para cada elemento del lenguaje existen dos tipos de relación: paradigmática o formal (palabras aisladas) y sintagmática o funcional (relación entre palabras para formar una oración). La oración se analiza a través de diagramas arbóreos donde se establecen jerarquías entre los elementos rotulados con etiquetas: sintagma nominal formado por un determinante (artículo) y un grupo nominal (integrado por nombre y adjetivo), sintagma verbal formado por un verbo y un sintagma nominal.

Los estudios del estructuralismo en fonología y en fonética han ayudado a comprender mejor el proceso de lectura y de escritura; sin embargo, el análisis estructural sólo opera con la oración dada (nivel superficial), porque excluye el habla de su ámbito de estudio pues la considera asistemática por estar sujeta a la variación individual. Ello no permite la creatividad ya que hay estructuras “modelo” para realizar el análisis.

### 1.3 GRAMÁTICA GENERATIVA

Surge en 1957 con Noam Chomsky. Rechaza que el lenguaje se adquiera mediante estímulos y refuerzos. Chomsky (1957 y 1965) afirma que el lenguaje se construye por la existencia de una gramática innata, universal, común a todos los seres humanos, entendida como un mecanismo genético que les permite descubrir las unidades, estructuras y reglas de combinación del lenguaje. Esto además posibilita la creatividad lingüística debido a que se puede comprender y producir infinidad de enunciados a partir de un número limitado de elementos y reglas combinatorias; pero esto no implica necesariamente que éstas últimas se utilicen siempre de manera perfecta a pesar de que se hayan interiorizado. Para explicar este fenómeno, Chomsky (1965) emplea los conceptos *competencia* (conocimiento que el emisor-receptor tiene de la lengua) y *actuación* (utilización real en situaciones concretas de la competencia), aunque en realidad ésta no siempre refleja fielmente la competencia pues en la *actuación* influyen además otros factores como: atención, emotividad, situación sociocultural y lugar físico...

El lingüista debe dar cuenta de la competencia lingüística del individuo, de esa competencia que explica la creatividad, por tanto se considera el dominio del lenguaje como la adquisición de reglas gramaticales que posibilitan las emisiones lingüísticas de uso.

La *gramática generativa* no se ocupa de la producción concreta de los enunciados que realizan los hablantes concretos sino de las reglas empleadas por un supuesto hablante-oyente ideal para producir y comprender, en forma creativa cualquier oración gramatical. Las ideas de Chomsky continúan siendo uno de los modelos más sólidos para comprender la aparición y el desarrollo de la sintaxis.

Las teorías gramaticales estructuralista y generativista dan énfasis al sistema abstracto de la lengua, no estudian las modalidades de uso, los actos de habla ni las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos.

### 1.4 TEORÍA DE BAJTÍN

Después de la Revolución Rusa (1917), Bajtín (1895-1975) inicia su teoría sobre la lengua, y en 1968 sus planteamientos se empiezan a conocer en occidente. Bajtín considera *anti-lenguajes* todo lo que se opone al habla de las clases dominantes, por ello hace referencia a una anti-lingüística, contraria a la tradicional, plantea que el lenguaje no es estático. Existe una interacción dialógica donde el significado se adquiere según el contexto.

Concibe al pensamiento como un diálogo interno. El habla interna y el habla externa tienen un estatus ideológico. Todo lo que pasa en nuestra conciencia depende del contexto social, la lengua no se agota en una función pasiva sino en la metalingüística que es cuando reflexionamos sobre ella.

En la década de los ochenta se establece que sólo cuando hay una necesidad y una intención para comunicarse en una situación específica se reconoce la importancia de los actos de habla y Tusón (1993, p.51) afirma:

“...sólo hay lenguaje si existe un hablante que tiene algo que decir a un interlocutor concreto y, por tanto, elige los procedimientos más económicos y eficaces para que se reconozca su intención.”

## 1.5 SOCIOLINGÜÍSTICA

La sociolingüística se empieza a desarrollar en los años cincuenta con Weinreich, Gumperz y otros. Centra su atención en la diversidad de usos lingüísticos en una comunidad.

La sociolingüística permite tener una visión de la sociedad y de la escuela como institución y como ámbito social, una visión del individuo (alumno) y del maestro, de la interacción comunicativa que presenta el aula como escenario comunicativo. Según la sociolingüística los alumnos y el maestro tienen características socioculturales y sociolingüísticas determinadas. El individuo no es un hablante oyente ideal sino un usuario concreto de una lengua o lenguas, pertenece a un mundo social y cultural determinado, su bagaje de conocimientos y su repertorio verbal tienen características propias.

En las interacciones se pone a prueba la competencia comunicativa de los alumnos y Tusón (1993, p. 61) expresa:

“Esos saberes son verbales y no verbales, cognitivos y socioculturales, y se van adquiriendo y desarrollando en parte de forma inconsciente al estar inmersos de forma activa en diferentes encuentros comunicativos. Constituyen un conjunto de normas de comportamiento sociolingüístico y pragmático que nos orientan hacia cuándo es apropiado hablar y cuándo es mejor callar, de qué manera hemos de hacer uso de la palabra —cómo intervenir, qué variedad utilizar—.”

## 1.6 PRAGMÁTICA

Tiene su base en “el hablar” como “un hacer”, Lomas (1993, p. 32) afirma:

“La lengua es su uso y ese uso está siempre contextualizado. Como señala Levinson (1983) ‘la pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas’. El objeto de la pragmática será el estudio de una lengua en su contexto de producción. Desde esta perspectiva, se entiende por contexto no sólo el ‘escenario’ físico en que se realiza una expresión sino también el bagaje de conocimientos que se asume como compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo.”

## 1.7 ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN

La etnografía de la comunicación se desarrolla a partir de los años sesenta. Los primeros etnógrafos: Gumperz (1972) y Hymes (1972) configuran esta disciplina en torno a la competencia comunicativa que cambia según la cultura, el grupo (jóvenes, adultos, hombres, mujeres, etc.) y la situación de comunicación.

La etnografía de la comunicación presenta un marco teórico que ubica en un lugar preciso las diferentes habilidades que se requiere conocer y dominar para ser competente en el uso de la lengua. Así el conocimiento del código (la competencia lingüística) se integra con la competencia pragmática.

## 1.8 ETNOMETODOLOGÍA

Uno de los presupuestos teóricos de la etnometodología consiste en considerar que la realidad no se descubre, sino se interpreta; es decir, se construye, se negocia y se mantiene por medio de nuestra participación en las interacciones.

Esas interacciones comunicativas son consideradas como actividades sociales con sentido, estructuradas y sujetas a reglas que se adquieren a través de la experiencia.

## 1.9 INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

La etnometodología y el interaccionismo simbólico estudian la interacción humana. Respecto a éste (Goffman, E. 1959, 1974 y 1981) considera que las interacciones se parecen a los rituales por eso están altamente estructuradas. Al iniciar una interacción, los participantes establecen un compromiso conversacional que mantienen durante el encuentro y rompen al final de común acuerdo.

## 1.10 SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACCIONAL

El principal representante de esta corriente es Gumperz (1982) quien considera que la lengua es uno de los elementos que constituyen la realidad social y cultural de los grupos humanos. Propone un modelo que dé cuenta de la producción lingüística que integre factores verbales y no verbales de la comunicación, entre los que se considerarían factores cognitivos, situacionales y socioculturales... Todos ellos constituyen la competencia comunicativa.

En esta corriente la interacción comunicativa se considera como un tipo específico de texto donde la coherencia se construye a partir de la cooperación conversacional entre los participantes, existe una *inferencia conversacional* que Gumperz, citado por Tusón (1993, p. 48) define como:



“...el conjunto de procesos a través de los cuales los participantes en una conversación llegan a interpretar de una manera situada, contextualizada las intenciones comunicativas de los otros participantes y, a partir de aquí construyen sus respuestas (1978: 395).”

Las inferencias se basan en convenciones contextualizadoras que son pistas o indicios lingüísticos y no lingüísticos como entonación, ritmo, tono de voz, pausas, gestos, ruidos de asentimiento o extrañeza, cambio de lengua, etc. y permiten negociar la estructura y coherencia como mantener o cambiar el tema, organizar los turnos de palabra, orientación intencional, etc.

## 1.11 LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

El objetivo principal de estudio de la lingüística del texto es la producción y recepción de textos lingüísticos en el marco de los procesos comunicativos.

Para la lingüística del texto el lenguaje es una forma de actividad humana, un proceso (en cambio para la lingüística oracional el lenguaje es un sistema de signos, un aparato formal). Estudia la organización del lenguaje en un contexto de interacción social. Van Dijk (1977, 1980) es uno de los representantes más notables y él utiliza el término *texto* para referirse al constructo teórico y abstracto que se realiza en el discurso, para otros autores el texto es el producto de un intercambio comunicativo y el discurso es el texto contextualizado incluyendo todos los elementos de la comunicación.

Para Van Dijk un *texto* es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones. Este autor establece diferencias entre macroestructuras, microestructuras y superestructuras. La macroestructura es el contenido del texto, la superestructura, su forma; las principales son narración y argumentación. Las microestructuras son oraciones o secuencias de oraciones aisladas de un texto.

En Gran Bretaña se desarrolló una corriente conocida con el nombre de análisis del discurso. Para Brown y Yule (1983) es el análisis del lenguaje en su uso. Los analistas del discurso establecen una diferencia entre texto y discurso. El primero es el producto lingüístico y el segundo, el texto contextualizado.

La noción de contexto abarca tres tipos: cognitivo (experiencia acumulada y estructurada en la memoria), cultural (visiones del mundo compartidas por los participantes en una interacción) y el social (aspectos institucionales e interactivos que permiten identificar y definir situaciones y acciones).

El contexto, la cohesión y la coherencia son la base para explicar la producción y la comprensión discursivas. La cohesión remite al texto, y la coherencia es la característica fundamental que permite interpretar el discurso.

Resumiendo, la lingüística textual, el análisis del discurso, la sociolingüística interaccional y la semiótica coinciden en dos aspectos:

- No se limitan a estudiar las oraciones sino que estudian unidades discursivas ya que éstas permiten entender fenómenos comunicativos.
- Centran su atención en aspectos pragmáticos de la comunicación (producción y recepción).

## 2. APORTACIONES PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO LITERARIO:

### 2.1 ANÁLISIS TRADICIONAL

Respecto al análisis y a la novela tradicional el narrador casi lleva de la mano al lector pues ubica las acciones en un tiempo específico, el orden es lineal (introducción, desarrollo y desenlace) y motiva al lector a seguir los acontecimientos, haciéndolo participar como testigo de lo que narra. El final es predecible y siempre existe. Cuenta sólo una historia (o un asunto), hay sólo una voz narrativa, los personajes son estereotipos (buenos o malos) y generalmente se relacionan con la realidad de su ámbito (son locales); pero su lenguaje es culto sin importar su nivel económico ni cultural, es decir, casi todos hablan de la misma manera, ya sea un carpintero o un médico. La novela tradicional permite identificar los elementos más sobresalientes de la narración; por ejemplo, personajes y sus características (especialmente físicas), ambiente físico, ambiente psicológico, y elaborar una síntesis del relato; con la finalidad de que el lector tenga motivos para iniciar un análisis sencillo a través de la reflexión; pero no propicia la creatividad del lector para pensar en otras posibilidades de desarrollo de la trama o para formular un final.

### 2.2 ANÁLISIS ESTRUCTURAL

Respecto al análisis estructural de la literatura, algunos representantes son Vladimir Propp (uno de los iniciadores, con su libro *Morfología del cuento*, 1928) Gérard Genette (1966, 1972), Greimas (1966), y Todorov (1974). Genette hace la distinción entre discurso, historia y narración, ya que distingue en el texto:

Récit (o discurso): orden en que están narrados los sucesos.  
 Histoire: secuencia real de los sucesos (orden en que ocurrieron)  
 Narration: acto de narrar.

Genette habla de cinco categorías del análisis narrativo:

#### 1.- Orden temporal del relato:

- a) prolepsis o prospección: es lo que ocurre antes de que se narren los hechos
- b) analepsis o retrospección: cuando se cuenta la historia, pero con constantes regresiones.

## 2.- Duración:

En esta categoría se percibe la duración de la historia con relación al discurso (a veces la primera dura más y otras el segundo).

## 3.- Frecuencia:

Se refiere al número de veces en que un acontecimiento sucede o se narra (pensando en el efecto que se pretenda lograr en el lector).

## 4.- Distancia:

Es la relación entre el narrador y la obra. Es importante saber si el narrador cuenta lo que vivió o no, si está dentro o fuera de la historia; si sabe más o menos que los personajes.

## 5.- Voz del narrador:

Se refiere al tiempo de la historia y al tiempo del discurso: antes de que sucedan los hechos, al mismo tiempo o después de que sucedan.

Vladimir Propp basándose en los cuentos folklóricos rusos hace un planteamiento que se puede comparar con el sujeto y el predicado de una oración, el primero representa a los personajes típicos (como el héroe o el villano) y el segundo, los acontecimientos típicos; así considera que todos los cuentos están contruidos con base en treinta y una funciones. Selden (1987, p. 77) afirma:

“Una función es la unidad básica del lenguaje narrativo y hace referencia a las acciones significantes que forman la narración” .

Aunque ningún cuento o narración en general incluye todas las funciones, sí se conserva la secuencia lógica. El último grupo de funciones es el siguiente:

- 25 El héroe debe enfrentarse a una empresa difícil.
- 26 La empresa se lleva a cabo.
- 27 El héroe es reconocido.
- 28 El falso héroe o el villano quedan en evidencia.
- 29 El falso héroe recibe una nueva apariencia.
- 30 El villano es castigado.
- 31 El héroe se casa y sube al trono.

Greimas habla de seis funciones en la narración: sujeto (realiza las acciones principales), objeto (es el propósito del sujeto), los siguientes actantes dan la posibilidad, reciben, ayudan u obstaculizan el propósito; respectivamente: destinador, destinatario, adyuvantes y oponentes.

Otras aportaciones: en la narración no sólo se hace referencia a las personas sino también a circunstancias, ideas, carácter, objetos, etc., se creó una nueva ciencia: la narratología ya que tiene reglas y leyes, indica que no hay un sólo significado ya que éste es producto de ciertos sistemas comparativos de significación.

Todorov considera que las historias tienen secuencias que pueden organizarse de muchos modos, por:

- \* Imbricación (una historia dentro de otra)
- \* Enlazamiento (una cadena de secuencias)
- \* Alternancia (entrelazamiento de secuencias)
- \* Combinación (se combinan las tres anteriores)

### 2.3 TEORÍA DE LA RECEPCIÓN

La teoría de la recepción tiene más relación con la enseñanza de la literatura, aunque es aplicable a cualquier lectura o comunicación verbal. La relación comunicativa entre la obra literaria y el público la conocieron los antiguos teóricos (Terentianus, siglo II); pero a partir de 1960 se plantea con más auge, algunos de sus representantes son Iser (1975), Jauss (1975) Ingarden (1976), Naumann (1976) y Weinrich (1979).

Se basa en la relación comunicativa entre el sujeto (lector) y el objeto (obra literaria). De acuerdo con el contexto y las expectativas del lector éste podrá percibir una obra con distintos criterios; por ello se considera que ésta no está acabada porque cada lector la reconstruye y complementa cada vez que la lee. Las experiencias, las costumbres, las necesidades, los intereses, la edad, el nivel social, económico y cultural; entre otros aspectos determinan la interrelación autor-obra-lector.

En la literatura reciente el lector requiere desempeñar un papel más activo con la obra y ello favorece aún más que las interpretaciones en cada lectura sean diversas, por eso se dice que el texto es provocativo. Los escritores deben “ganarse” a los lectores a través de estrategias literarias y tácticas de construcción. Wolfgang Iser (1975) hace referencia a “los vacíos”, momentos de indeterminación o ambigüedad que favorecen la función apelativa de los textos; es decir, se busca que el lector esté motivado para dar una respuesta a estos.

Algunas aportaciones de la teoría de la recepción son el estrecho enlace que establece entre las teorías lingüísticas y las literarias al considerar, por ejemplo, que el modelo fundamental de la comunicación es el intercambio entre el autor y el lector. Dentro de esta relación da más importancia al lector y su interacción con las obras destacando el carácter histórico-social.

Algunas críticas que se han hecho a esta teoría son que la realidad de quienes leen no coincide siempre con las perspectivas de los autores. Una obra se dirige a

un lector "ideal" sin definir la realidad de su situación histórica, social, cultural y psicológica.

## 2.4 SEMIÓTICA O SEMIOLOGÍA

Al principio fue considerada la semiología por Saussure; pero es en 1964 cuando Roland Barthes (1968) define la semiología como la ciencia de todos los signos. Otros representantes son Peirce, Greimas (1976) y Lotman (1970, 1979).

La semiótica o ciencia de los signos (formados por un significado [representación mental de la realidad] y un significante [la forma en que se manifiesta el significado]) es todo lo que nos remite a interpretaciones. En los últimos años se ha centrado más en lo que los signos hacen que en lo que representan. Su objeto es estudiar los fenómenos culturales (que incluyen el uso de objetos, intercambio de bienes y servicios, los textos iconoverbales y los intercambios verbales) como procesos de comunicación entre interlocutores que comparten un sistema de códigos determinado a través del cual construyen el conocimiento en un complejo sistema de significaciones.

La semiótica se basó al principio en los estudios de Todorov y Jakobson, pero después se reconoce que estos autores no consideran la interacción de los textos no lingüísticos y el contexto en general como lo hacen I. Lotman (1970, 1979) y B. Uspenski, para quienes el texto literario funciona como un signo cultural, el modelo de las lenguas naturales es la base para construir textos literarios ya que se consideran los códigos culturales (como una interpretación del mundo), la ideología y las normas convencionales.

Las investigaciones sobre comprensión y producción de textos que tomaron como base a Greimas (1976) indican según Tusón (1993, p. 88):

"...para ser un buen lector no basta con poseer unos conocimientos, un depósito de saber, sino que esta habilidad requiere una serie de 'saber-hacer' y de 'saber cómo-se-hace' que equivalen a estructurar un sentido".

Se necesitan competencias de conversión de una figura en otras o en algo más abstracto, situando significados en mundos apropiados, es decir, cada lector percibe el texto de una forma distinta a los demás; sin embargo, el contenido del texto es el mismo y en éste no es posible admitir la diversidad.

La semiótica permite conocer los mecanismos que intervienen en la interpretación; por ejemplo, se requiere que en la escuela se analicen los recursos empleados en los mensajes para la persuasión de masas con el fin de identificar el sentido que está orientado a producir efectos culturales. El estudio de los discursos audiovisuales con los que el lector se identifica da elementos para comprender al lector real. Esto facilita la elaboración de hipótesis sobre las competencias que

domina, apoyan la comprensión de textos, y la reflexión respecto a su actitud hacia las obras literarias.

Respecto a la semiótica y la literatura como representantes están Benveniste (1966) y Barthes. El primero considera dos planos de enunciación: historia (relato) y discurso, y para cada uno de ellos existe un tiempo; por ejemplo, el tiempo de la historia puede ser antes de la Revolución Mexicana, y el tiempo del discurso puede ser en una semana, en una hora... La identificación de estos dos tiempos favorece la interpretación y la reflexión; sin embargo, la cultura y las convenciones sociales van a dar un sentido tan variable al discurso que éste no puede ser previsto por la semiótica.

La semiótica contribuyó también con el concepto *isotopía*, que es una línea temática o de significación que se desarrolla a lo largo del discurso y es redundante (por ejemplo, soledad, desamparo, el contraste entre dos lugares...); una crítica que se hace a la semiótica es que no da mucha importancia al autor.

## 2.5 BAJTÍN Y LA LITERATURA

Bajtín manifiesta que en la interrelación entre autor y héroe siempre está presente el lector, quien ejerce gran influencia en los demás elementos de la obra literaria; además la función de ésta es la relación de ideologías entre el autor y el lector a partir de lo “no dicho”, es decir, lo implícito.

Se considera la novela como un metagénero pues incorpora todos los géneros literarios y todos los aspectos de la ideología. Stewart ( p.146) afirma:

“Bajtín escribe que ‘el objetivo de las estructuras artísticas de todo género histórico es fundir las distancias de espacio y tiempo con lo contemporáneo mediante el poder de una evaluación social’ (FM, p. 158)”.

## 2.6 ENFOQUES PRAGMÁTICOS, SOCIOLINGÜÍSTICOS Y COGNITIVOS

La noción de “uso” es el eje de estos enfoques porque consideran la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general en una situación concreta donde las normas y las estrategias de interacción social están orientadas a la negociación cultural de los significados; por tanto, como indica Halliday, 1978; citado por Tusón (1993, p. 97):

“...un texto es un suceso sociológico, un encuentro semiótico mediante el cual se intercambian los significados que constituyen el sistema social.”

Las disciplinas que aumentan y enriquecen la visión de la lengua son:

1.- Filosofía analítica o pragmática filosófica: considera la actividad lingüística como parte esencial de la actividad humana.

2.- Antropología lingüística y cultural, la sociolingüística y la sociología interaccional: estudian la lengua en relación con sus usuarios considerándolos como miembros de una comunidad sociocultural concreta.

3.- Ciencia cognitiva: se ocupa de los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición del lenguaje, al desarrollo y al uso; por ejemplo, la psicolingüística que nació en la búsqueda de explicaciones válidas sobre estos aspectos (Vila, 1993), además se interesa por la producción y comprensión de los mensajes; se ha desarrollado de forma importante en los últimos veinticinco años y los cambios en la didáctica de la lengua han tenido una estrecha relación con las concepciones psicolingüísticas dominantes; por ejemplo, hasta los años sesenta se refleja el modelo conductista indicando que el aprendizaje de una lengua se desarrolla con la formación de hábitos lingüísticos mediante la repetición y el refuerzo (acorde con el estructuralismo); se enfatizan las emisiones verbales correctas y se rechazan las expresiones incorrectas. El aprendizaje lingüístico se limita a la apropiación de hábitos fonológicos, morfológicos y sintácticos. (No considera los aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación ni que el significado de los enunciados se construye en el uso lingüístico).

En las últimas dos décadas los estudios de psicolingüística y psicología evolutiva demuestran que el lenguaje no sólo requiere bases cognitivas sino situaciones comunicativas donde los factores sociales determinan el desarrollo del lenguaje.

Las diversas disciplinas que estudian la adquisición de la lengua y su uso tienden a integrarse en la actualidad en propuestas teóricas y metodológicas que intentan ser capaces de dar cuenta de la producción y comprensión lingüística y no lingüística contextualizada. Algunos enfoques actuales sobre la adquisición del lenguaje son relevantes para la enseñanza orientada al desarrollo de la competencia comunicativa. Por ejemplo, las visiones cognoscitivas (Piaget e Inhelder, 1969) tratan de atender además de los aspectos innatos, los procesos cognitivos y funcionales porque con el tiempo se van desarrollando procesos donde se da una función simbólica o semiótica. A través de la interacción con el medio se aprende una lengua, se elaboran estrategias de conocimiento y de resolución de problemas.

También destacan las concepciones psicolingüísticas que dan relevancia al origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 1977 y 1979; Luria 1979) y la relación entre aprendizaje, desarrollo y contextos de relación interpersonal. Para Vygotsky, citado por Lomas (1993, p. 56):

“...el lenguaje es antes comunicación que representación y el desarrollo del conocimiento humano está íntimamente condicionado por los intercambios comunicativos.”

## 2.7 ENFOQUE COMUNICATIVO FUNCIONAL

El auge de los enfoques sociocognitivos sobre la adquisición del lenguaje, la incorporación de aspectos semánticos y pragmáticos al estudio de la lengua originó el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua que tiene como finalidad principal la utilización adecuada de códigos lingüísticos y no lingüísticos en contextos diferentes; es decir, que se desarrolle la *competencia comunicativa* de los alumnos, Lomas (1993, p. 15) considera que este concepto:

“...fue acuñado por J. J. Gumperz y D. Hymes en su trabajo, en cierto modo pragmático, (The Ethnography of Communication, publicado en 1964 en American Anthropologist, vol. 66, n.6, parte 2), entendiendo ésta como ‘el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos— que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.”

Canale y Swain (1980), Canale (1983) y Hymes (1984), citados por Lomas (1999) hacen un análisis de las distintas subcompetencias integradas en la competencia comunicativa e indican que ésta se alcanza cuando se usan apropiadamente conocimientos, destrezas y normas para establecer un intercambio comunicativo de manera correcta y adecuada de acuerdo con el contexto y la situación, es decir, cuando se posee:

- a) Competencia lingüística: es la capacidad innata para hablar y el conocimiento de la gramática de esa lengua que permite expresar adecuadamente los enunciados.
- b) Competencia sociolingüística: se refiere al uso adecuado de la lengua de acuerdo con las normas socioculturales del contexto y la situación comunicativa.
- c) Competencia discursiva o textual: relativa a los conocimientos y habilidades necesarias para que haya coherencia y cohesión en la comprensión y producción de diversos textos.
- d) Competencia estratégica: se refiere a la capacidad para que haya una eficacia comunicativa regulando la interacción a través del uso de diferentes recursos que corrijan los posibles problemas (como malentendidos o deficiente conocimiento del código).

Lomas (1999) considera otras dos competencias (literaria y semiológica) que aunque reconoce que se pueden incluir en la competencia discursiva o textual, pedagógicamente les da un significado especial:

\* Competencia literaria: abarca conocimientos, habilidades y hábitos para usar y disfrutar los textos literarios.

\* Competencia semiológica: incluye conocimientos, habilidades y actitudes que



propician la interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación y de la publicidad.

Como se puede apreciar, la competencia comunicativa es la suma integrada de la competencia lingüística y la competencia pragmática, se hace referencia a la multifuncionalidad de la lengua abordada previamente por Jakobson (función referencial, conativa, emotiva, poética, fática y metalingüística).

Función referencial: es la información acerca de la realidad. Es práctica, comunicativa.

Función conativa o apelativa: se presenta cuando el receptor es exhortado para actuar; por ejemplo, el empleo del vocativo o del imperativo.

Función emotiva o expresiva: el emisor da lugar a esta función y consiste en transmitir los contenidos emotivos con interjecciones por ejemplo.

Función poética: el centro de atención es la construcción y el sentido del mensaje, se basa en la presentación del asunto y la ordenación de las palabras; entre otros recursos, apartándose del uso convencional del lenguaje poniendo en juego la creatividad y la individualidad del poeta.

Función fática: el factor contacto da origen a esta función. Se presenta cuando el emisor establece, restablece, interrumpe o prolonga su comunicación con el receptor a través del canal (acústico, óptico, eléctrico...); por ejemplo; “déjame contarte”, o en una carta, “querida amiga”; para constatar que no hay obstáculos (bueno, ¿me oyes?), con exclamaciones (¡joye!...)

Función metalingüística: se refiere a la reflexión sobre el uso que se hace de la lengua.

Cabe aclarar que desde la antigua retórica había surgido el interés por el análisis del uso de la lengua en contextos de recepción y producción, además la competencia comunicativa se entendía igual que en la actualidad, que según Tusón (1993, p. 95) es:

“...la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas, en comunidades de habla concretas en las que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas.”

La competencia comunicativa se concibe como parte de la competencia cultural porque de acuerdo con las intenciones y situaciones comunicativas en contextos diversos se requiere que el interlocutor domine y se apropie de normas, procedimientos, conocimientos y estrategias que posibiliten la emisión de enunciados.

Los nuevos métodos elaborados por la lingüística moderna se constituyeron en teorías del lenguaje con la intención de que se reflejen en la escuela. El enfoque comunicativo funcional parece ser la forma más viable para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos que implica recuperar la noción de uso de la lengua por ello se requiere entender el aula como un espacio cooperativo de creación y recepción de textos de diversa naturaleza e intención donde se analicen los diferentes usos verbales y no verbales que los alumnos utilizan en sus prácticas comunicativas. El reconocimiento de palabras, la ortografía, el análisis sintáctico o el conocimiento histórico de lo literario, cuando se aislan y se consideran como únicos contenidos de la enseñanza son insuficientes para la creación y recepción de mensajes.

Actualmente ya no se considera que el texto engloba todo el sentido como creyeron Jakobson y Lévi-Strauss (1977) sino que exige la interpretación en la construcción del significado a partir del uso en situaciones concretas con propósitos diferentes y a partir de un código y un contexto previos que hacen los interlocutores en su interacción cotidiana.

Vila (1989), citado por Tusón (1993, p. 70) señala que:

“...bajo la denominación de ‘enfoques comunicativos funcionales’ se esconden propuestas muy diversas y hasta contradictorias. En el mismo sentido afirma Nunan que hay algo erróneo en hablar de enfoque comunicativo cuando se trata de un conjunto de enfoques, cada uno de los cuales se proclama comunicativo (¡es difícil encontrar enfoques que afirmen no ser comunicativos!)’ (Nunan, 1989: 12).”

En la preparación que se imparte para la formación de docentes en las escuelas normales no se les da la información y/o no se estudian a fondo los sustentos teóricos para la enseñanza de la lengua y de la literatura que les den los apoyos suficientes y claridad sobre el enfoque comunicativo y funcional con el fin de que puedan aplicarlo a su práctica frente al grupo. Primero se les dieron a conocer el Plan y los programas de estudio (SEP, 1993) sin saber los fundamentos del enfoque propuesto, después se les dio el *Libro para el Maestro de Español*; pero la información sobre el enfoque la considero superficial pues le falta hacer referencia a los sustentos teóricos que sirven como antecedente al maestro para utilizar sus conocimientos previos y comprender más sobre el enfoque propuesto.

Podemos enfatizar las aportaciones sobre el estudio de la lengua y la literatura pues permiten reconocer que el lenguaje es dinámico y adquiere diferentes significados; por tanto el desarrollo de la competencia comunicativa es heterogéneo y en la clase todos los alumnos usan e interpretan el lenguaje oral y/o escrito de diferente manera. También es importante considerar que si en la escuela el docente crea una necesidad real donde los alumnos se comuniquen en una situación específica entonces se ve el aula como un escenario comunicativo; se toma en cuenta que a través de las interacciones se construyen y negocian significados, los cuales incrementan la experiencia comunicativa, además

permiten a los usuarios ser conscientes de que la comunicación está sujeta a reglas y, del funcionamiento de éstas.

Por otra parte, si el docente argumenta que una teoría de la lengua y/o una forma de desempeñar su labor “le ha dado buenos resultados” y sólo utiliza ésta, limita también a sus alumnos pues es más enriquecedor para el maestro tener un amplio acervo sobre el estudio de la lengua y de la literatura para llevar a la práctica aquellos elementos que más se relacionen con las características del grupo y los propósitos a alcanzar, sin limitarse a estudiar la lengua sólo para memorizar conceptos y aprobar la asignatura de español; sino que tengan la oportunidad de percibir y valorar la utilidad de la clase para identificar y resolver los posibles obstáculos en las diferentes manifestaciones de la lengua.

Cuando los alumnos reconocen en un texto una gran cantidad de elementos de sentido que les permitan establecer una relación de ideologías entre el autor, la obra y ellos, y logran descubrir lo implícito en el texto; se incrementa la construcción de nuevos significados y por tanto su juicio crítico; pero si a los alumnos les parece interesante un texto, y el propósito de la lectura o las actividades no son significativas, entonces su actitud puede ser negativa.

La escuela debería ser el lugar más apropiado para desarrollar competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas. Para lograrlo se requiere la orientación de maestros capacitados y conscientes de la teoría que subyace en los planes y programas de estudio, y en su propia práctica. Ello propiciará que los alumnos identifiquen y analicen diversas manifestaciones comunicativas presentes en su contexto sociocultural y otras que los maestros consideren necesarias para incrementar su formación como lectores a partir de propósitos y situaciones de lectura diferentes establecidas previamente.

## CAPÍTULO III

### LA LECTURA

#### 1. TEORÍAS DE LECTURA

##### 1.1 CONCEPTO DE LECTURA

Hablar de lectura es un asunto muy amplio por la complejidad del proceso que involucra. Definirla en unas líneas puede implicar restringirla; sin embargo, es necesaria la reflexión sobre su significado como guía en el trabajo docente.

Smith (1983) considera que el término lectura tiene diferentes significados según el contexto en que se emplee; por ejemplo, a veces leer implica comprender, otras no; como cuando alguien dice ya leí el libro pero no lo comprendí. Para saber si la lectura involucra la comprensión o no, se necesita conocer el sentido en el cual se usa esa palabra.

Después de revisar diversas definiciones de lectura de autores como Smith (1983), Jolibert (1992), Cairney (1992), Solé (1996) y Quintero (1998), percibí que coinciden en los siguientes aspectos:

**\* Leer es dar sentido al texto sin centrar la atención sólo en letras o palabras.**

**\* Cuando leemos elaboramos ideas adelantándonos al texto, anticipamos según los conocimientos previos y las expectativas; construimos significados.**

Si un alumno percibe que el maestro da mayor importancia a la lectura en voz alta cumpliendo básicamente con dos requisitos: dicción y fluidez, entonces su principal interés estará puesto en la información escrita sin considerar el propósito de esa lectura, es decir, para qué lee. Además al leer haciendo énfasis en las letras o en las palabras no se pueden construir significados. Al respecto afirma Romo (1997, p. 39):

“Cuando escuchamos con interés a un hablante la atención está dirigida no a los sonidos que emite, sino a las ideas que intenta expresar, el lenguaje en ese instante se hace transparente. En el momento en que se atiende a los sonidos o a la entonación, en particular, se deja de elaborar sentido para el habla, se deja de comprender. De igual manera nos ocurre con la lectura, si centramos nuestra atención en las letras o palabras no podemos dar sentido al texto y lo mismo les sucede a los niños.”

**\*Leer es comprender.**

El lector es activo, según Smith inicialmente hay incertidumbre en él porque empieza a plantearse interrogantes acerca del contenido, y en la medida que obtiene respuestas a sus preguntas se considera que construye significados. Para Smith (1983, p.10):

“Comprender significa saber por sí mismo, construir el significado y, en el proceso, aumentar la propia comprensión del mundo en toda su riqueza textual.”

Por tanto, la comprensión es relativa porque está determinada por la formulación de las preguntas y respuestas que se den en cada lector desde que se enfrenta a un texto. Coincido con Cairney (1992) cuando reconoce que el significado depende de la relación entre el lector, el texto y los factores contextuales. Así como los lectores cambian con el tiempo también sus interpretaciones; Jakobson (citado por Beristain, 1989) explica de manera más completa estos factores. Considera que tanto el autor como el lector poseen un código y un contexto propios para construir y reconstruir un texto.

Las definiciones acerca de lo que significa leer, como antes mencioné, cambian según el ámbito y la persona que las emplee; para mí leer es comprender, pues de otra manera no tendría sentido que los seres humanos al tener un texto escrito sólo “pasearan la vista por él” y no hubiera diferencia entre los que han visto y entendido muchos textos escritos y los que nunca lo han hecho. Muchos autores han abordado el concepto de lectura, algunos se han centrado en el lector y otros han puesto su atención en el texto, y algunos más en el contexto. A continuación presento las definiciones de lectura que considero más completas:

Para Solé (1996, p.21):

“Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura.”

Para Cairney (1992, p. 18):

“La lectura se considera como un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto.”

Las dos definiciones se refieren a teorías de la lectura diferentes y más adelante las presentaré; sin embargo, podrían complementarse y formar lo que para mí define al concepto:

La lectura es un proceso cognitivo, por tanto individual, que consiste en utilizar los conocimientos previos, las circunstancias, las expectativas, las interrogantes y los propósitos al tratar de comprender un texto escrito con el fin de anticipar ideas, adquirir información, modificar ideas o conocimientos previos y comprobarlos construyendo así significados y encontrándole sentido al texto.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 1.2 ENFOQUE TRADICIONAL

La mayoría de los maestros desempeñan su labor ante el grupo bajo una concepción tradicional de la lectura. Se limitan a considerarla como la obtención o transcripción de información; esta postura, La Berge, Samuels y Gough (1985), citados por Cairney, (1992) la denominan como “Teoría de transferencia de

información” donde considera que el lector sólo se limita a repetir el contenido del texto.

Plantean que en una concepción tradicional de la lectura se da más importancia al texto. Solé (1996), relaciona esta postura con un *modelo de procesamiento ascendente* donde el lector inicia centrando su atención en los niveles inferiores del texto: letras, palabras, hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto. Coincido con esta autora pues este modelo no toma en cuenta que al leer inferimos y podemos pasar inadvertidos los errores tipográficos, y también somos capaces de comprender sin considerar cada uno de sus componentes.

Desafortunadamente en muchos lectores principiantes se da lo que Smith (1983) denomina *visión tubular* en la cual se limita el campo visual al centrarse en los elementos inferiores aumentando la dependencia de la información escrita a través de una lectura lenta.

Colomer (1990, p. 51) afirma:

“La amplitud de la visión permite operar con un mayor número de datos simultáneos y, por tanto, obtener más fácilmente una interpretación del significado, ya que la memoria a corto plazo no queda saturada con la información de los niveles inferiores del texto sino que puede operar con unidades significativas susceptibles de ser integradas en la memoria a largo plazo. Este fenómeno, descrito por Smith (1971) a partir de Mackworth (1965), es denominado *efecto túnel*: cuando la información visual es muy poco significativa el lector no puede ayudarse de sus conocimientos para limitar el número de posibilidades de las próximas unidades y el cerebro tardará mucho en poder procesar una información que requiere descartar tantas posibilidades. El lector andará tan lento en su atribución de significado, que habrá empezado a perder información visual antes de que haya podido procesarla.”

Cuando el lector centra su atención en el texto escrito reduce sus posibilidades para poder formular hipótesis, comprobarlas o reformularlas en el proceso de lectura porque éste implica centrarse en grandes porciones de texto y no en pequeñas o en una sola oración.

Tradicionalmente es el maestro quien decide cuál es el significado que deben adquirir los alumnos en el proceso de lectura y corresponde a estos descubrir los significados que él considera apropiados. Una forma de trabajo muy común es la resolución de cuestionarios con preguntas cerradas donde los estudiantes necesitan recordar detalles secundarios o transcribir información del texto sin que realmente hayan comprendido. Los ejercicios memorísticos originan ansiedad en los alumnos y los obligan a hacer un mayor uso de la información visual; además encuentran pistas para resolverlos correctamente aunque no entiendan lo que hacen, es decir, no tienen sentido las actividades de “lectura” porque cuando están solos ante un texto a veces no saben qué decir porque se les ha acostumbrado a repetir lo que expresa el autor o a buscar sólo lo que pide el maestro como si fuera la versión más exacta y única del tema que trata.

Colomer (1990, p. 43) afirma:

“No se considera que alguien ha entendido un texto si solamente es capaz de repetir sus elementos de memoria (¡aunque a veces la escuela parece proceder así!), sino que, cuando se ha comprendido un texto, el lector puede explicar el significado con sus propias formulaciones, y para hacerlo tiene que haber deducido las relaciones entre las frases y tiene que haber completado la información del texto con muchas otras informaciones que no eran explícitas porque el autor había supuesto que el lector ya las poseía o deduciría durante su lectura.”

En resumen, el trabajo con la lectura desde un enfoque tradicional se basa en enseñar técnicas a los alumnos para que transcriban o repitan el contenido de los textos, de esta manera es probable el desarrollo de hábitos que impidan la comprensión. Actualmente el papel del maestro es orientar a los alumnos para construir sus propios textos.

Otra característica de este enfoque es la prioridad a la sonorización del texto y no a la construcción de significados; parece olvidar el propósito de la lectura en voz alta: a veces es útil para disfrutar un texto o darlo a conocer a un público (que además de escuchar también en forma implícita evalúa la forma de leer); pero cuando se usa para dar una calificación pierde validez y obstaculiza los avances en lectura. Al respecto indica Vygotsky, citado por Goodman, Y. y Goodman, K., (1990, p. 283):

“...su entonación al leer primero cuidadosamente y luego con confianza sugiere que ha resuelto el problema leyendo.”

En la vida cotidiana, las prácticas de lectura de mayor uso no siempre se manifiestan en voz alta sino en silencio; pero, generalmente, de manera formal la lectura se limita a ser sólo una práctica escolar, tanto alumnos como maestros realizan sus roles para que los primeros aprueben una asignatura y los segundos cumplan con un programa de estudios que muchas veces es extenso y los contenidos se estudian superficialmente al tiempo que se evalúa la repetición de contenidos a través de la memorización mecánica. En literatura a veces se insiste en transmitir información sobre los autores o las épocas literarias a partir del empleo de antologías las cuales generalmente incluyen fragmentos descontextualizados y obstaculizan el captar el sentido del texto. De esta manera la lectura lejos de disfrutarse puede convertirse en un castigo.

### 1.3 TEORÍAS INTERACTIVAS

En el modelo interactivo, como su nombre lo indica, a través de la interacción entre el texto y el lector éste tiene mayores oportunidades de emplear la lectura como una herramienta para adquirir conocimientos. De esta manera se propicia la formación de lectores autónomos, atentos al aprendizaje de todo lo que les rodea.

Para Smith (1985, p. 17), la lectura requiere de dos fuentes de información: visual y no visual. La primera es la que presenta el texto y la segunda es la que posee siempre el lector como el conocimiento del lenguaje, del tema, de la manera en

que se debe leer y entre más información no visual tenga un lector, menos información visual necesita.

En el modelo interactivo el lector es considerado un sujeto activo porque lo que ve en el texto y lo que aporta son dos procesos paralelos e interdependientes. Para Cooper (1999, p. 36) el lector:

“...reconstruye el significado del texto al interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales y a partir de su conocimiento del mundo. La relación entre el texto y el lector durante la lectura puede calificarse de dialéctica: el lector se basa en sus conocimientos para interpretar el texto, para extraer un significado, y, a su vez este nuevo significado le permite crear, modificar, elaborar e integrar nuevos conocimientos en sus esquemas mentales.”

#### 1.4 TEORÍAS TRANSACCIONALES

Dubois (1996, p.3) afirma:

“El concepto de *transacción* es tomado de Dewey y Bentley (citados por Rosenblatt, 1978). Estos autores rechazaron el término interacción por considerarlo asociado a una concepción mecanicista del mundo en la que impera el dualismo entre sujeto y objeto, y lo reemplazaron por transacción.”

El concepto de *transacción* utilizado por Rosenblatt se relaciona con el paradigma científico de que todos los fenómenos del universo están interrelacionados y muestran una unidad fundamental. Bajo esta perspectiva Rosenblatt (1985), citado por Dubois (1996, p. 2), indica que la transacción:

“...designa un proceso en desarrollo en el cual los elementos o partes son vistos como aspectos o fases de una situación total.”

La transacción en la lectura se refiere a la relación recíproca entre lector y texto. Para Rosenblatt (1985, p. 101) es:

“...como una red compleja o circuito de interrelaciones en interjuego recíproco”.

En las teorías transaccionales se considera que se crea un texto nuevo y mayor al escrito y al almacenado [conocimientos previos] en la mente del lector, cuando se encuentran en los textos el lector y el escritor pues unen sus significados, el primero utiliza sus conocimientos sobre el lenguaje y el mundo a través de las palabras del texto, se activan sus estados relacionados con los aspectos concretos a que se refieren las palabras y a aspectos personales y sociales (sensitivos, afectivos, imaginativos y asociativos) que condicionan su atención para seleccionar los elementos del pensamiento (incluyendo los sentimientos) y dar un significado al texto. De esta forma Dubois (1996, p. 2) reconoce que cada acto de lectura es:

“...una transacción que implica un lector particular y una particular configuración de marcas sobre una página ocurriendo en un momento particular y en un contexto particular. El significado no reside ya hecho en el texto ni en el lector sino que sucede durante la transacción entre lector y texto.”

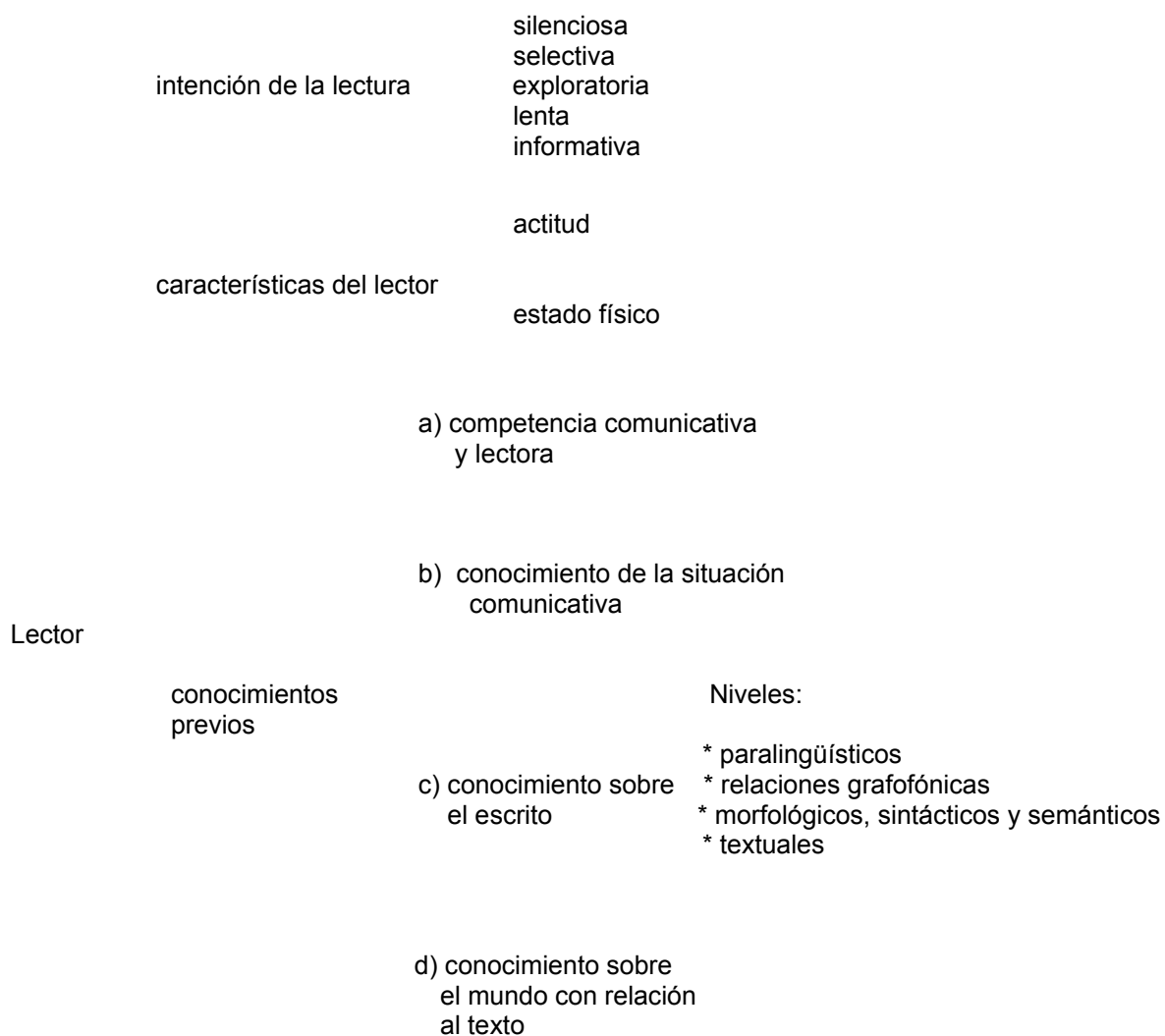


Rosenblatt, 1978 y Shanklin, 1982, citados por Cairney (1992, p. 29), se pueden considerar como los representantes de las teorías transaccionales y respecto al significado del nuevo texto consideran que:

“...es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página.”

## 2. EL LECTOR

Los factores que influyen en la comprensión, expresados por autores como: Romo (1999), Cooper (1999), Quintero (1998), Kalman (1996), Colomer (1990), Smith (1983) y Rufinelli (1975) son los que a continuación presento basándome en la clasificación de Colomer de acuerdo con los dos elementos que interactúan en el proceso de la lectura: lector y texto:



## 2.1 INTENCIÓN PARA LA LECTURA

Se refiere al propósito, por qué y para qué se lee; partir de una necesidad, tener expectativas, ya que cuando no existen, el lector no tiene nada que predecir, no le interesa el texto y se aburre fácilmente. Con el propósito se determina lo que el lector habrá de atender, por tanto no se puede esperar que los alumnos lean y asimilen todo el material contenido en un texto a partir de una sola lectura. Kalman (1996) afirma que también es importante el contexto en que se realiza la lectura y plantea interrogantes como quién determinó que se leyera, qué pasa si no se lee. Y se podrían plantear más; sin embargo, es el lector quien necesita tener claros los propósitos de su lectura; por ejemplo, leemos para:

- \*Aprender y reestructurar conocimientos. Responder a la necesidad de vivir con los demás, en la casa y en la escuela.
- \*Comunicarnos con el exterior.
- \*Descubrir las informaciones que necesitamos.
- \*Para hacer, jugar, fabricar, llevar adelante un proyecto o empresa.
- \*Alimentar y estimular la imaginación.
- \*Documentarse en el marco de una investigación. Saber de qué trata un libro...

Foucambert (1976), citado por Colomer (1990), caracteriza las diferentes maneras de abordar el escrito según el objetivo de lectura:

1. Lectura silenciosa integral cuando se lee un texto completo.
2. Lectura selectiva, guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se combina la lectura rápida de algunos pasajes y la lectura atenta de otros.
3. Lectura exploratoria, se produce a saltos y permite encontrar una información determinada.
4. Lectura lenta, para disfrutar los aspectos formales del texto, para recrear sus características.
5. Lectura informativa, de búsqueda rápida de una información puntual como una palabra en el diccionario.

También es importante reconocer que al leer siempre es necesario que haya una intención, y las características del texto ya presuponen una forma determinada de lectura, además los diferentes textos no se leen de la misma manera. Es por ello que la lectura es multiforme, pues siempre se adapta a un propósito.

## 2.2 CARACTERÍSTICAS DEL LECTOR Y LA ADOLESCENCIA

### **Actitud:**

A pesar de que un alumno posea las habilidades necesarias para comprender un texto, si su actitud es negativa se nota en el uso que haga o no de aquéllas. Violeta Romo (1997) afirma la necesidad de evitar en la escuela las situaciones de

lenguaje sin sentido porque si los alumnos no están interesados no comprenden y, por lo tanto, no aprenden.

Halliday (1986), citado por Violeta Romo (1997, p. 40) expresa:

“...el cerebro aprende a no escuchar, cierra su sensibilidad.”

Si existe interés por un texto hay más probabilidades de desarrollo de las competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, pues el contenido del texto fomenta el desarrollo de estrategias para la comprensión. Influyen de otra manera no sólo las actitudes, sino también las creencias y los valores del alumno sobre el tema que lee y su contexto socioeconómico y cultural. Ello se hace más evidente cuando se le solicita una lectura crítica porque requiere que juzgue y evalúe.

El desarrollo de lectura que tenga cada alumno determina la actitud que asuma ante un texto así como su forma de leer y el uso que le dé al contenido según el propósito establecido. Es conveniente respetar la forma en que leen los alumnos ya sea en silencio, oralizando; o ambas, porque la construcción de significados se basa en los conocimientos previos como la forma en que se acostumbra leer y/o superar los problemas de comprensión.

### **Estado físico y afectivo:**

Se comprende mejor y con mayor efectividad cuando los alumnos tienen buena salud, visión y nutrición, y no tienen trastornos afectivos.

### **Características de la adolescencia**

Dado que la adolescencia implica cambios significativos tanto físicos como psicológicos, los cuales pueden repercutir en el aprendizaje, me pareció importante destinar el siguiente apartado al análisis de estos cambios y sus manifestaciones en el aula, con el fin de conocer mejor a los sujetos estudiados.

Es innegable que el estado físico y el afectivo, así como la actitud hacia la lectura, influyen en los lectores de todas las edades; sin embargo, considerando que mi trabajo de investigación se hace con alumnos que cursan primer grado de secundaria y que viven la adolescencia, con la finalidad de conocer más acerca de ellos, a continuación presento algunas características de esta etapa:

La adolescencia abarca de los 12 ó 13 años hasta los 20, aproximadamente. Palacios (1990 p. 299) afirma:

“Es lo que Erikson (1968) denominó una ‘moratoria social’ un compás de espera que la sociedad da a sus miembros jóvenes mientras se preparan para ejercer los roles adultos”.

Conviene aclarar dos términos: *pubertad* y *adolescencia*. *Pubertad* es el conjunto de cambios físicos o biológicos universales que durante la segunda década de la vida transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto. *Adolescencia* es un periodo psicológico que varía en diferentes culturas.

Es en la pubertad cuando se presentan los caracteres sexuales secundarios y las edades promedio en hombres son de 12-13 años a 16-18, y en las mujeres de 10-11 años a 14-16. Las causas de maduración son diversas, influyen aspectos genéticos y ambientales (un ejemplo de estos últimos es la alimentación).

Algunos caracteres sexuales secundarios en los hombres son: cambio de voz, ensanchamiento de hombros, crecimiento de vello facial, axilar y púbico, crecimiento de testículos y pene, producción de espermatozoides, emisión de semen, inducido (masturbación) o espontáneo (emisiones nocturnas).

Algunos caracteres sexuales secundarios en las mujeres son: ensanchamiento de las caderas, crecimiento de los senos, de vello axilar y púbico, se presenta la primera menstruación.

La maduración precoz en los hombres se relaciona con fuerza y superioridad entre los otros adolescentes, por parte de los adultos hay presión social para que se comporten de acuerdo con su maduración física y no psicológica, y puede provocar en el adolescente tensión e incompetencia.

En cambio la maduración tardía en los chicos origina en ellos inseguridad, los adultos esperan un comportamiento más infantil que el que realmente son capaces de producir de acuerdo con su madurez psicológica y esto puede provocar tensiones en su relación con los adultos.

La maduración precoz en las mujeres a veces provoca temor por llamar mucho la atención, se ven presionadas por hombres mayores que ellas para establecer relaciones para las que todavía no están capacitadas. Las mujeres que maduran tardíamente tal vez tengan menos problemas porque maduran a la misma edad que los chicos promedio.

A continuación enumero las características de la adolescencia según Knobel y Aberastury (1987), a las que incorporé algunas aportaciones de Carretero (1983), Manai (1995, 1996, 1997) y Espinosa García (2000):

1.- **Búsqueda de sí mismo y de la identidad.** Implica la individualidad biológica y social. Es necesaria la interrelación cuerpo y esquema corporal; la personalidad de los jóvenes se está configurando, están reconociendo su cuerpo, su rostro, sus capacidades físicas e intelectuales; pero también están conformando su relación con la realidad.

2.- **Tendencia grupal.** El comportamiento defensivo a la búsqueda de uniformidad puede dar seguridad y estima personal, se transfiere al grupo gran parte de la

dependencia que antes se tenía con la familia y principalmente con los padres. García, (2000 p. 88) expresa:

“Su autoestima es vulnerable pues se reconocen a sí mismos a través de los demás, en otras palabras: los adolescentes son lo que los otros dicen de ellos.”

**3.- Necesidad de intelectualizar y fantasear.** Renunciar al cuerpo y al rol de la infancia y a la estrecha tutela de los padres enfrenta al adolescente a una realidad externa y para compensar las pérdidas que ocurren dentro de sí mismo, no puede evitar recurrir al pensamiento para intelectualizar o fantasear.

Uno de los problemas del adolescente es que su apariencia es más de adulto que de niño, sus obligaciones y responsabilidades empiezan a cambiar y no saben cómo enfrentar ese nuevo papel. Es aquí cuando los medios de comunicación presentan la imagen de que ser joven es sinónimo de placer y de éxito; dan imágenes y conductas prototípicas de jóvenes esbeltos y bien parecidos de acuerdo con un concepto anglosajón de belleza. A los jóvenes les provoca angustia no tener una imagen como la de los modelos que aparecen en los medios de comunicación para ser aceptados en un mundo de apariencias, y ante su ansiedad aumenta el consumo de todo lo que sea posible para parecerse a ellos o para evadir la realidad.

**4.- Crisis religiosas** que pueden ir desde el ateísmo hasta el misticismo. El adolescente se pregunta quién es, qué es, qué quiere; entonces surge su preocupación metafísica donde las crisis religiosas son intentos para solucionar la angustia por buscar identificaciones positivas y enfrentarse con la muerte de su yo corporal. Frente a este cuadro de miedos, angustias y debilidades típicas de la adolescencia los comerciantes detonan puntos sensibles para generar angustia y al mismo tiempo ofrecen medios que supuestamente pueden mitigarla.

**5.- Desubicación temporal.** Para manejar el tiempo el adolescente lo convierte en presente activo; las urgencias son muy grandes y a veces deja para después lo que requiere atención inmediata. Para crecer necesita superar constantemente problemas y cambiar, en esta etapa de crisis llena de desorganización y confusión la pregunta constante es ¿Quién soy yo? El adolescente requiere una buena orientación en el tiempo y en el espacio donde se consideren también sus intercambios interpersonales y su sensibilidad, con el fin de promover una actitud favorable hacia el trabajo y el conocimiento.

**6.- Evolución sexual** manifiesta que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad. Inicia la búsqueda de la pareja de manera tímida, pero intensa, a través de caricias que llenan la vida sexual del adolescente.

**7.- Actitud social reivindicatoria con tendencias antisociales.** No es posible atribuir todas las características del adolescente a los cambios psicobiológicos que le ocurren pues esto se da en un ámbito social. Las primeras identificaciones las hace supuestamente con sus padres y después con el medio en que vive, pero

actualmente los valores sociales se dan primero en la televisión. Ésta es el inicio para conocer el mundo y aprender a vivir, configura la personalidad y el entorno familiar y social por eso se le conoce como “escuela paralela” según afirma Espinosa García (2000), donde la cotidianidad de una falsa realidad tiene más fuerza que los valores que pretende inculcar la escuela. También esta autora (p. 87) afirma:

“Paralelamente a los valores e informaciones recibidos del entorno familiar, el niño crece con una mentalidad llena de creencias propias de los medios de comunicación; creencias sobre las que no razona ni cuestiona, solamente acepta como parte de la vida y cuando llega a la adolescencia aparentemente es un ser rebelde, agresivo, extravagante, despreocupado, malhumorado, a veces indiferente, irreverente, etc. Sin embargo, detrás de cualquiera de esas actitudes existe una realidad innegable: Los adolescentes de hoy se encuentran desvalidos y angustiados frente a los medios de comunicación. En primer lugar, porque desde siempre los adolescentes han tenido libre acceso a los medios y los han enfrentado solos; han crecido, por comodidad o negligencia de los padres, frente a la pantalla y por lo tanto la influencia que han recibido de ella tiene mucho más peso que los valores transmitidos por la escuela o la familia.”

Los medios masivos de comunicación hacen sentir único al receptor como si los mensajes se dirigieran sólo a ellos, son cautivos de un mundo seductor y fascinante, Espinosa ( 2000 p. 87) afirma:

“...viven con la sensación de estar a la deriva en el camino entre la niñez y la madurez, con la certeza de haber abandonado un punto seguro y aún no alcanzar el siguiente, entonces necesitan protección”.

Los adolescentes son especialmente vulnerables se han rebelado contra lo establecido, principalmente contra quienes representan autoridad como padres y maestros y por lo mismo, necesitan alguien con quien identificarse pues están reafirmando su personalidad y buscan un modelo a seguir, un modelo a quien imitar, hay un despertar a la sexualidad y la necesidad de ser aceptados por el sexo opuesto y por la sociedad.

Muchos adolescentes tienen la idea de que para ser cultos necesitan leer la literatura “motivacional” que abunda en los supermercados, Gallegos, (1994 p. 96) citado por García, (2000 p. 89) expresa:

“...en la actualidad aproximadamente el 80% de los conocimientos de los niños y los adultos son adquiridos a través de los medios y el nivel medio de los estudios tiende a bajar.”

Además los jóvenes están acostumbrados a la seducción, a la pasividad y a la manipulación de algunos medios de comunicación y en la escuela no encuentran nada interesante si los conocimientos no son significativos para ellos pues generalmente no desarrollan una capacidad crítica ni analítica.

Si los medios de comunicación forman parte esencial en la vida de los jóvenes corresponde a la escuela educarlos para tener un sentido crítico, ser selectivos sobre los medios como: televisión, periódicos, revistas, radio y cine; que los vean como una forma de información y entretenimiento y no como un estilo de vida; que

sean capaces de comprender lo que ven o escuchan y a partir de ello, reflexionen y comenten. Es conveniente que los programas o materiales que no se consideren pertinentes no se prohíban sin explicación o argumentos sólidos porque ello puede originar actitudes negativas como insistir en verlos y continuar con una actitud pasiva y acrítica ante ellos.

8.- **Contradicciones sucesivas** en todas las manifestaciones de la conducta, dominada por la acción. El adolescente no puede seguir una línea de conducta rígida, permanente; aunque a veces la intenta y la busca; en su personalidad las proyecciones e introyecciones son intensas, variables y frecuentes.

9.- **Constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.** La intensidad y frecuencia de los procesos de introyección y proyección originan repentinas modificaciones en el estado de ánimo. (Esta característica se complementa con la anterior).

10.- **Separación progresiva de los padres.** Depende de la relación previa que el adolescente haya tenido con ellos y de la actual, influye la forma en que los padres se enfrentan a los conflictos y el desprendimiento que los hijos pueden expresar. Aquí cabe mencionar los tipos de control parental expresados por Elder (1963): *autocrático* (los padres deciden todo lo que debe hacer el hijo), *democrático* (los hijos participan en las decisiones, pero no tienen la última palabra) y *permisivo* (el hijo decide por sí mismo todo lo que a él le concierne). De acuerdo con la relación padre e hijo la etapa adolescente será más o menos conflictiva así como las posibilidades de los padres para orientar adecuadamente a sus hijos serán amplias o limitadas.

### **Desarrollo cognitivo del adolescente**

Piaget llamó *pensamiento formal* al que se alcanza durante la adolescencia. Éste es un nivel superior en el cual para resolver un problema no sólo se toman en cuenta los datos reales, es decir, no sólo se organiza la información que se recibe de los sentidos, sino que además se tiene la capacidad de prever todas las situaciones y relaciones posibles entre los elementos para tener mayor precisión del planteamiento y la resolución de un problema determinado; por eso se dice que lo real está subordinado a lo posible; sin embargo, antes de la adolescencia los alumnos son capaces también de un cierto pensamiento abstracto al no existir cortes tajantes en las etapas del desarrollo cognitivo.

Carretero y León (1990) consideran que el pensamiento formal no es el punto más alto del funcionamiento intelectual pues existe el pensamiento postformal el cual incluye conocimientos diversos (aspectos sociales y pragmáticos) y relativos, y el aceptar la contradicción como parte de la realidad.

Carretero (1990, p. 319) manifiesta que las investigaciones recientes han llegado a la siguiente conclusión:

“...el supuesto déficit en las operaciones formales de los adolescentes y adultos debe analizarse bajo la distinción competencia-actuación. Desde este punto de vista, muchos adolescentes y adultos no logran aplicar todos sus recursos o habilidades intelectuales (competencia) cuando se enfrenta a un problema o una tarea escolar, por lo que su rendimiento final (actuación) puede situarse por debajo de sus posibilidades. Esta concepción interpreta que estas deficiencias se deben no a que los sujetos sean incapaces de utilizar en absoluto un pensamiento formal, sino que esos fallos o limitaciones están en función de determinadas variables, ya sean de la tarea (modo de presentación, demandas específicas de la tarea, contenido de la misma, etc.) o del sujeto (diferencias individuales: nivel educativo, diferencias sexuales, etc.)”

La expresión de las tareas formales está determinada por la familiaridad con una situación determinada, las ideas previas y las expectativas. Diversos estudios han demostrado que poseer un determinado conocimiento sobre las tareas que exigen un razonamiento formal, facilita la resolución; pero cuando las ideas previas o esquemas como producto de la experiencia son equivocadas provocan errores en la realización de la tarea. Al respecto Nisbett y Ross (1980) han mostrado que los humanos tendemos a mantener nuestras hipótesis e ideas previas a pesar de que la realidad nos demuestre lo contrario y únicamente las cambiamos cuando se nos presenta una teoría que además de explicar fenómenos anteriores también, otros nuevos. Esto se debe a que en la vida cotidiana nuestras concepciones espontáneas tienen un gran poder predictivo porque el conocimiento humano se rige por criterios pragmáticos y funcionales y no debido a que estos sean estrictamente lógicos como afirma Piaget.

Las investigaciones manifiestan que el pensamiento formal no es universal no se adquiere tan fácilmente ni en forma tan homogénea (como consideran Inhelder y Piaget) ni surge espontáneamente y no tiene una sola estructura, sino está constituido por un conjunto de estrategias o esquemas dependientes del contenido de la tarea en el momento de resolver problemas y del grado de instrucción recibida; por ello es necesario que los alumnos desarrollen habilidades inferenciales y marcos o redes conceptuales, aunque también es importante reconocer que las condiciones socioeconómicas y culturales en las que se desenvuelven influyen en la comprensión de los contenidos escolares, así lo reflejan los estudios de Carretero, Pozo y Asensio (1983).

Carretero (1990, p.326) afirma:

“Si la adquisición del pensamiento abstracto o formal en la adolescencia depende en buena parte de la experiencia del sujeto – a través de sus teorías o ideas previas—, resulta obvio pensar que al menos una buena parte de esa experiencia se adquiere, o se debería adquirir en la escuela.”

La facilidad o dificultad para resolver algunos problemas formales depende de que su contenido contradiga o no la concepción previa que tengan los alumnos. Coll, 1983 afirma falta de madurez en los alumnos no sólo depende de la naturaleza o de las condiciones sociales adversas, sino de la propia actividad en el salón de clase.

Como puede verse, la escuela y específicamente el maestro que está frente al grupo tienen una función esencial al propiciar oportunidades (creando



contradicciones o conflictos cognitivos) para orientar y ayudar a los alumnos tanto en la presentación como en la organización de diversos recursos que les permitan construir conocimientos a través de su experiencia. Una afirmación que considero sintetiza lo expuesto hasta el momento es la de Díaz (2000, p. 79):

“Los alumnos no son vasos para ser llenados, sino lámparas para ser encendidas. Nuestra educación ha estado enferma de academicismo, y en este sentido Maslow dice que el aprendizaje se centra en el comportamiento y no en el pensamiento. El joven aprende cómo comportarse: sus pensamientos y sentimientos se los guarda para sí”.

Respecto a la lectura de los adolescentes es probable que a algunos les guste más leer textos que se relacionen con las características de esta etapa y que ya antes enumeré; tal vez se identifiquen con los personajes de textos literarios o consulten otro tipo de materiales en los que se informen sobre los cambios que ocurren en ellos y/o se relacionen con su vida, aunque también es importante reconocer que Petit (1999 p. 175) afirma:

“...hay adolescentes que quieren avanzar lentamente, quedarse cerca de la infancia, mientras que otros quisieran brincarse las etapas.”

Al tomar en cuenta las características de los adolescentes quizá el maestro tenga más elementos que le permitan buscar lecturas de interés para ellos, sin importar que al principio sean lecturas fáciles pues son la base para aumentar la formación de lectores. Los textos pueden estar motivados por los programas que ven los alumnos por televisión y de esta manera la escuela, como responsable formal en la creación de lectores, no lucha contra este medio de comunicación, sino que lo utiliza como un recurso, se basa en la vida cotidiana.

Además, para evitar en los alumnos el estudio contra su voluntad y se predispongan a leer un texto sólo por obligación, es importante reconocer que cuando éste se basa en el contexto de los adolescentes quizás ellos perciban que la lectura no los aísla de su mundo, sino les permite enfrentarse a él de manera diferente y entonces puedan ser capaces de analizarlo con un criterio más amplio.

## 2.3 CONOCIMIENTOS APORTADOS POR EL LECTOR (SABERES PREVIOS)

**a) Competencia comunicativa y lectora:** se refiere al conocimiento y habilidad para hacer uso de la lengua oral y escrita.

**b) Conocimiento de la situación comunicativa:** Colomer (1990, p. 57) expresa:

“...el lector tiene que aprender a contextualizar el texto a partir de los elementos presentes en el escrito: habrá de entender el tipo de interacción social propuesta por el escritor (qué objetivo tiene la comunicación, desde qué lugar y tiempo se produce, qué relación refleja el registro lingüístico que se utiliza, etc.), así como también habrá de contrastar su propia finalidad de lectura, que puede coincidir en mayor o menor grado con la del escritor.”

Al conocer el contexto donde se escribió el texto el lector tiene más posibilidades de emplear estrategias para comprenderlo de manera más profunda y dar un juicio

crítico sobre él. Cuando se trabajan en clase aspectos literarios, culturales e históricos acerca de una obra y su autor no es sólo para aumentar el bagaje cultural de los estudiantes, sino también, como indica Nemirovsky (1980), para que los alumnos perciban que han sido escritos por personas con nacionalidad, características familiares y laborales. Esto favorece el sentido que puede tener para ellos un texto.

**c) Conocimiento sobre el escrito:** se dan en diferentes niveles como los siguientes:

\* **Los paralingüísticos** son los elementos tipográficos, convenciones en la distribución y separación del texto, (separación de palabras, frases, párrafos, capítulos, etc.), convenciones en la organización de la información de cada tipo (índice, prólogo, fórmulas de introducción y final, etc.).

\* **Los de las relaciones grafofónicas** se refieren al conocimiento de los signos gráficos y la relación que existe entre ellos.

\* **Los morfológicos, sintácticos y semánticos.** Se refieren a la atribución de significado de las palabras guiada por las relaciones que establecen con otras. El lector se basa en el contexto de las palabras para continuar formulando sus predicciones de lectura.

Los alumnos están acostumbrados a poner en primer lugar la entonación y en segundo el aspecto léxico, semántico y sintáctico, por eso, cuando leen les cuesta acoplar su entonación a las indicaciones de la estructura sintáctica. Desafortunadamente, se tiende sólo a leer en voz alta con el propósito de evaluar la expresión oral y no para propiciar la construcción de significados.

\* **Los textuales.** Abarcan el conocimiento de la superestructura propuestos por Van Dijk (1978) y se refiere a la forma como se presenta la distribución de la información en un texto determinado. Colomer (1990, pp.60 y 61) menciona que también incluyen el hecho de que el lector sepa interpretar:

“...relaciones tan complejas como la expresión de acciones temporales no sucesivas, la interdependencia entre las relaciones de causa y consecuencia, la relación entre el tema y los argumentos usados, la ejemplaridad o la excepcionalidad de una afirmación respecto a otra anterior, la contradicción entre una nueva información y una opinión sugerida anteriormente, etc.”

Los conocimientos sobre el estilo del autor también influyen en la comprensión, a veces la organización de las ideas es compleja o densa y si el lector no está acostumbrado a leer textos con estas características necesita orientación para centrar su atención y resolver los problemas que se le presenten. Quintero (1998) afirma que el lector cuenta con recursos estilísticos y retóricos como cambiar el orden de las palabras en una oración, realizar comparaciones... para emplearlos en el momento de comprender textos.

Hynd y, Chase (1991), citados por Pujol y Vivas (1997), mencionan en diversos estudios que tanto la experiencia como el contenido del párrafo y la edad facilitan la comprensión de textos narrativos y expositivos.

El texto narrativo permite una mayor proyección de los conocimientos previos del lector sobre los acontecimientos humanos tratados, o sea, el tema como la organización narrativa.

El texto expositivo aparte de que informa sobre cosas reales, es decir, no imaginarias, inicia un proceso de contraste con los conocimientos del lector y éste es menos capaz de realizar inferencias y avanza más lentamente.

#### **d) Conocimientos sobre el mundo con relación al texto:**

Colomer (1990, pp. 64 y 65) afirma:

“El grado de conocimiento compartido entre emisor y receptor es esencial para la comprensión de un texto, ya que, si es insuficiente, la comunicación no tiene ninguna posibilidad de producirse porque el lector no podrá representarse una información de la cual desconoce los presupuestos y, por lo tanto, no podrá seguir el proceso de inferencias previsto por el autor. Cuantos más conocimientos aporta el lector más fácil es comprender el texto. Incluso se puede llegar a un punto en el que el texto no tenga ningún interés porque todo es previsible para el lector.”

Si un texto no explica nada nuevo, no representa ningún interés; pero en caso contrario, no es posible la lectura cuando los alumnos no pueden relacionar la información del texto con ningún esquema conceptual previo. Es en este caso donde la orientación del maestro es indispensable ya que no es posible homogeneizar a los alumnos porque sus contextos de vida son distintos, por ejemplo, cuando los padres y otros adultos leen con diferentes clases de textos e intercambian experiencias de lectura, se facilita el uso del lenguaje escrito porque no se impone sino que la misma situación familiar posibilita el acceso a los textos. Así, las ideas que tienen los alumnos acerca de la lectura se forman desde que son pequeños y es el medio sociocultural que les proporciona herramientas para enfrentarse a los textos. Al respecto Riffo (1992) concluyó en una investigación que éstas son mejores en los estratos altos. También en mi trabajo percibí que en un nivel alto leen con mayor frecuencia los padres.

Una herramienta de lectura es el lenguaje oral porque está relacionado con las experiencias previas y el desarrollo de esquemas. El alumno con un lenguaje oral limitado o una base lingüística diferente a la del idioma que se utiliza en la escuela no entiende los patrones y conceptos básicos de esa lengua, por tanto, no dispondrá de una base sólida para comprender. El lenguaje oral es esencial para desarrollar el vocabulario lector, factor relevante para la comprensión. También es conveniente tomar en cuenta que el vocabulario no sólo se desarrolla buscando el significado de palabras en el diccionario, sino por el uso real y significativo.

## 2.4 CLASIFICACIÓN DE LOS LECTORES

Si se aprende a leer leyendo entonces los docentes tienen la responsabilidad de favorecer el desarrollo de esta habilidad en sus alumnos; sin embargo, a veces son los mismos maestros quienes según su concepción de lectura clasifican a los alumnos como buenos o malos lectores. A veces se toma como criterio la forma de leer en voz alta, el tipo de textos o los usos de estos, entre otros, y estas ideas influyen en los alumnos predisponiendo su actitud ante un texto.

Goodman, Y. y Goodman, K. (1990, p. 282) en 1977 analizaron en una investigación errores de lectura (respuestas inesperadas a textos escritos en lectura oral) y llegaron a la siguiente conclusión:

“...los lectores desarrollan nuevas estrategias, nuevo vocabulario, nueva confianza en su capacidad de leer durante la lectura misma sin que haya ningún análisis o ayuda de parte de otra persona. En la lectura de textos auténticos, en cualquier nivel de dominio de la lectura, hay transacciones entre el lector y el texto en las que el lector continuamente resuelve nuevos problemas y construye y amplía estrategias psicolingüísticas.”

Considero que sería sumamente difícil que todos los alumnos pudieran lograr desarrollar su lectura por sí solos ya que de acuerdo con los conocimientos previos que cada uno tiene del mundo y de los textos puede enfrentarse a estos de diferentes maneras y los problemas que presente pueden ser tan variados como las soluciones que cada uno adopte.

Al reconocer la lectura como un proceso cognitivo y social coincido con Carrasco (1999) cuando hace referencia a las características de un buen lector: Es aquél que comprende lo que lee, ha desarrollado el hábito de la lectura. Es usuario permanente de materiales escritos. Lee con diferentes propósitos de acuerdo con las necesidades reales que se le presenten. Relaciona textos reconociendo, confrontando y construyendo significados.

El buen lector es selectivo al centrar su atención en los aspectos del texto que más le interesan de acuerdo con los propósitos que persigue. Así supervisa o controla su comprensión; por tanto está alerta a las interrupciones u obstáculos que se presentan tanto en ésta como en el texto. Un ejemplo del control que ejerce el lector en su lectura se da a través de las inferencias a las que me referiré más adelante.

Colomer (1990, p. 94) afirma:

“Los lectores aprendices no son conscientes de las inferencias que ellos mismos realizan, las incorporan al recuerdo como una información del mismo texto y cuando, más adelante, se revelan como incorrectas, lo interpretan como una incoherencia del texto que no se entiende sin saber que lo que deberían rectificar son sus propias deducciones.”

Collins y Smith (1980), citados por Colomer (1990), señalan las causas más comunes de los errores de lectura:

- \* no se conoce el significado de una palabra
- \* una frase es ambigua y permite varias interpretaciones
- \* la información del texto no corresponde con los conocimientos previos del lector.

Los mismos autores, citados por Colomer (1990, p. 54) analizan las soluciones adoptadas por los buenos lectores y básicamente consisten en lo siguiente:

“1. Desestimar la incoherencia, de modo que el lector opta por ignorar el error, valorando que aquel elemento no es imprescindible para la comprensión del texto.

2. Suspender el juicio hasta que el texto aporte información que permita reorientar la comprensión.

3. Buscar explicaciones alternativas, abandonando las hipótesis falsas realizadas anteriormente.

4. Retroceder a la lectura o explorar partes del texto en un esfuerzo por situar el elemento discordante: releer una palabra, el contexto inmediato, una determinada información anterior, marcas organizativas como el título, el inicio del párrafo, etc.

5. Buscar la solución en el exterior del texto, a partir de la consulta a otras personas, al diccionario, a otros libros, etc.”

Como se puede percibir las interrupciones que realiza el lector en su lectura pueden ser breves o prolongadas dependiendo de las circunstancias en que se desarrolle ésta. De acuerdo con su experiencia como lector, el alumno podrá ser capaz de continuar su lectura o suspenderla porque mientras para unos es fácil superar los obstáculos, para otros no es así, lo que será determinante para la comprensión de un texto o en el gusto por leer.

Las investigaciones de Winograd (1984), Brown y Day (1980) y otros autores, citados por Colomer (1990, p. 91) presentan las diferencias en los grados de comprensión de los lectores:

### Grados de comprensión de los lectores

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

Puede afirmarse que las diferencias anteriores presentan a la lectura como un proceso (buenos lectores) y como resultado (lectores deficientes), en la que hay una práctica escolar bajo un enfoque tradicional donde el lector no existe, sólo el texto es el centro de atención para el maestro y para el alumno.

### 3. TIPO DE TEXTOS

Dentro de los propósitos para la educación básica se plantea que los alumnos sean capaces de leer diferentes clases de textos y apliquen diversas estrategias, pero si no reconocen las características de estos y todos los leen del mismo modo entonces se reducen las posibilidades en la formación de lectores pues cada texto tiene diferentes propósitos.

Como ya se ha mencionado, el alumno necesita entender la forma en que el autor ha organizado la información para comprenderla y relacionarla con otras ideas que se incorporan a sus esquemas y a medida que sigue leyendo obtiene más información que activa otras ideas y elabora significados adicionales. De esta manera el lector interactúa con el texto.

Maruny Curto, L.(1995, p. 201) basándose en la tipología textual presentada por Adam (1985) realizó adaptaciones para distinguir el uso de cada tipo de texto y la presenta como a continuación se indica:

## Propuesta de tipología textual

Escribimos y leemos para...	Tipo de textos	Ejemplos
Recordar, registrar, localizar, manejar, ordenar datos concretos, informaciones puntuales.	Enumerativos	Listas, agendas, horarios, índices, carteles, diccionarios, guías...
Informar e informarnos de temas generales, acontecimientos, sucesos.	Informativos	Noticias, anuncios, correspondencia, diarios y revistas.
Expresarnos personalmente, pasar un buen rato, desarrollar la sensibilidad artística, compartir emociones...	Literarios	Cuentos, narraciones, novelas, teatro, poesía, canciones...
Estudiar, aprender, enseñar, demostrar, comunicar conocimientos, discutir ideas...	Expositivos	Libros de texto, revistas temáticas, monografías, biografías, informes, definiciones
Para enseñar y aprender a hacer cosas, comunicar instrucciones, regular el comportamiento.	Prescriptivos	Recetas, reglamentos, instrucciones de juegos, aparatos domésticos, manualidades.

Pujol y Vivas (1997, p. 18) afirman:

“No existe acuerdo entre los investigadores en cuanto a la clasificación de la estructura que puede adoptar un texto. Sin embargo, la propuesta I.E.A. (1989, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement: La Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos) luce clara y muy comprensiva, pues incluye diferentes tipos de texto a los cuales se enfrentaría el lector en diferentes circunstancias: 1) **Narrativos**: textos continuos donde el escritor se propone contar una historia real o ficticia. 2) **Expositivos**: textos continuos diseñados para describir, explicar o bien comunicar información de hechos u opiniones al lector. 3) **Documentales**: muestran información estructurada en forma de tablas descriptivas, cartas, mapas, gráficos, horarios, calendarios, diagramas, listas o conjunto de instrucciones, tablas estadísticas y cuestionarios.”

Si consideramos que uno de los factores que influyen para generar la anticipación es la observación de los textos, me inclino por esta clasificación. Cooper (1999) llama estructura del texto a la forma en que el autor organiza sus ideas, y hace referencia a dos tipos básicos de textos: narrativos y expositivos.

### 3.1 TEXTOS NARRATIVOS

De acuerdo con un tema cuentan una historia y se organizan en una estructura que incluye un principio, una parte intermedia y un fin, y dentro de estos existen diferentes episodios y cada uno incluye personajes, escenarios, problema, acciones y resolución del problema. Al conjunto de estos elementos se le conoce como estructura gramatical o plan fundamental de la historia, y a su representación gráfica se le conoce como mapa de la historia.

En los textos narrativos Cooper (1999 p. 329) identifica los siguientes elementos:

“El tema de una historia es la idea fundamental en torno a la cual gira la totalidad de la historia; el tema puede ser explícito o quedar implícito. El argumento es la forma en que se organiza la historia; consta de varios episodios. El escenario es el lugar y la época en que sucede la historia. Los personajes son las personas o los animales que participan en la acción de la historia. El problema es la situación en torno a la cual un episodio o la totalidad de la historia se organizan. La acción es lo que sucede como resultado del problema; consta de los hechos conducentes a la solución del problema, a la que se denomina la resolución.”

La lectura de textos literarios se dirige a apreciar las expresiones del autor, desarrollar la imaginación y reencontrarse uno mismo en su interpretación. J. Bruner (1989), citado por Colomer (1990, p. 108) afirma:

“La literatura otorga extrañeza hace que lo evidente lo sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y a la intuición [en un proceso en el que] nunca podrá determinarse con certeza si la interpretación del lector coincide con el cuento real, y en qué medida lo hace, si hace justicia a la intención que tuvo el autor al relatar la historia o si se ajusta al repertorio de la cultura. Pero, en todo caso, el acto de crear una narración de una clase determinada y con una forma determinada no tiene por objeto suscitar una reacción estándar sino recuperar lo más adecuado y lo más emocionalmente vivo del repertorio del lector.”

Coincido con Bruner y por eso considero necesario que se lean diferentes clases de texto, además es importante considerar la recreación como uno de los propósitos de lectura.

### 3.2 TEXTOS EXPOSITIVOS

Estos textos no se rigen por un patrón fijo, como sucede con los narrativos. Presentan hechos y datos, la organización de la información establece las relaciones entre las ideas presentadas; ésta depende del tipo de texto y del objetivo del autor al escribirlo. Los cinco patrones de escritura expositiva que más se utilizan por diversos autores (Meyer, 1975; Meyer y Freedle, 1984) son: descriptivo, agrupador, causal o del tipo causa-efecto, aclaratorio o de resolución de un problema (a base de preguntas y respuestas o acotaciones y réplicas), y comparativo.

Como se puede percibir los dos tipos de textos transmiten ideas e información, pero difiere el estilo y el formato. Las investigaciones realizadas (Elley, 1989,



Guthrie y Kirsch 1987) indican que diferentes tipos de texto ponen en práctica distintos procesos cognitivos y por tanto generan distintas estrategias de comprensión; por ejemplo, la estructura permite anticipar o predecir la información e identificar en ésta la que es relevante de la que no lo es, según el propósito de lectura.

A pesar de que existen diferentes clases de textos no se pretende que en la clase se utilicen de una manera aislada y fuera de contexto, menos que los alumnos se limiten a memorizar las características de cada uno sin encontrarles sentido pues fuera de la escuela los emplean según las necesidades y las circunstancias a las que se enfrentan. Por ello, en la escuela necesitan ser analizados dentro de contextos reales donde los alumnos tengan oportunidad de establecer semejanzas y diferencias. La clase de textos se selecciona de acuerdo con las posibilidades y circunstancias de cada alumno o grupo no sólo se les van a proporcionar aquellos materiales escritos que para ellos son más fáciles debido a la costumbre de leerlos, pues es conveniente tomar en cuenta que de acuerdo con la relación de diferentes textos será más fácil comprenderlos.

Piccolo (1987), citado por Pujol y Vivas (1997), indica que hay evidencias de que los niños tienen mayor dificultad para comprender textos expositivos pues en la educación primaria se enfrentan más a textos narrativos, respecto a los primeros expresa que pocas veces se les presenta un buen modelo donde el autor represente ideas para lograr un propósito específico.

Quintero (1998, pp. 195 y 196) y sus colaboradores revisaron diversos materiales y expresaron:

“...vimos qué confusos son muchos de los textos: en primer lugar, pocos son los manuales que organizan la información brindando pistas desde su título, subtítulo o párrafos. En segundo lugar, sobreabundan textos de organización inductiva que, si bien pueden tener una manera adecuada de realización, implica muchas dificultades de comprensión para ser leídos fuera de un contexto motivador propicio. De ahí que una gran parte de los chicos, al no saber qué preguntar al texto, toman las primeras informaciones como temáticas y distorsionan el contenido textual.”

Los textos con organización deductiva presentan al inicio el tema o la idea central y, gradualmente las ideas que explican ésta. Cuando los alumnos leen y analizan diferentes tipos de textos perciben las formas en que los autores organizan sus ideas; además mejoran su ortografía e incrementan su vocabulario, por tanto tienen más elementos para redactar. Por ejemplo; al principio pueden cambiar el final de textos literarios o redactar otro tipo de texto siguiendo un modelo; después las actividades tendrán mayor complejidad.

El hecho de que los alumnos sean capaces de organizar sus propias ideas contribuye a apreciar y entender mejor los textos de otros porque existen relaciones entre el lector y el escritor. Cooper (1999, p. 375) las presenta de la siguiente manera:

## Relaciones entre el lector y el escritor

	Lector	Escritor
Planificación	Establece un propósito de lectura. Genera información previa.	Establece un propósito de lectura. Genera información previa.
Composición	Lee y compone el significado.	Lee y compone el significado.
Edición	Relee, reflexiona y revisa el significado.	Revisa.
Regulación	Redondea el significado.	Redondea la copia final.

### 4. ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA:

#### 4.1 FUNCIÓN DEL MAESTRO

El reconocimiento de la lectura como el eje fundamental e imprescindible en la escuela, por ser una práctica social y cultural, permite considerarla como el medio que permita a los alumnos utilizar un texto para ampliar sus posibilidades de **comunicación** (buscar información para comprender mejor un aspecto de su interés, buscar argumentos para tomar decisiones, defender o rebatir una posición, resolver problemas), **placer** (correr aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otros modos de utilizar el lenguaje) y **aprendizaje** (conocer otras formas de vida, identificarse con otros autores o diferenciarse de ellos).

Bettelheim y Zelan (1983), citados por Violeta Romo (1997), plantean que la magia de la lectura se presenta cuando el contenido tiene relación con nuestra vida y/o aborda aspectos que nos interesan o apasionan, y que a veces leer nos permite conocer incluso más allá de la realidad. Corresponde entonces al maestro orientar a sus estudiantes para descubrir el sentido de los textos y encontrar esa magia de la lectura.

Solé (1996) afirma la necesidad de formar lectores autónomos y competentes, capaces de crear estrategias para comprender lo que leen y de aprender sobre ellos mismos y sobre su mundo a partir de los textos. Corresponde al maestro propiciar de distintas formas que el alumno aprenda a aprender en múltiples situaciones, es decir, favorecer una plena competencia comunicativa, no sólo buscar que los estudiantes conozcan el sistema de escritura, sino que lo usen eficientemente en diferentes contextos sociales y reflexionen sobre sus hábitos de lectura y sobre su papel como lectores.

En la escuela secundaria uno de los propósitos expresados en el Plan de Estudios (SEP, 1993) es que los alumnos lean para conformar un juicio crítico sobre los textos; sin embargo, continúa la escasa formación de lectores. Los maestros no pueden resolver las dificultades que aún no perciben y que ellos podrían enfrentar en la clase y resolver; pero para esto es necesario conocerlas y buscar alternativas que ayuden a los alumnos a construir sus propias estrategias de lectura evitando lo que afirma Smith (1983): cuando se identifica a un niño como lector-problema, generalmente lee menos de lo que leía antes. Esto se relaciona con el llamado Efecto Pygmalion donde se plantea que las expectativas favorables de los docentes sobre el desempeño de sus alumnos influyen en un mayor desarrollo intelectual de estos. (Véase Rosenthal y Jacobson, 1968).

Collins y Smith (1980) plantean una fase de modelado por parte del maestro, es decir, que demuestre a sus estudiantes las estrategias de lectura que él ejercita desde el planteamiento de los propósitos; la siguiente fase es orientar el trabajo grupal, y la última en la lectura individual con el propósito de que cada alumno practique y/o cree sus propias estrategias.

A veces se considera que dedicar un tiempo a la lectura diariamente al llegar a la escuela es una buena estrategia, al respecto Jolibert (1992) considera que esta es una práctica clásica. Para él, y también para mí, lo más importante es leer en función de la vida de la clase y la escuela porque así habrá un interés inmediato para hacer uso de la información proporcionada por el texto y no se lee por obligación.

Crear situaciones reales de lectura en la escuela requiere una organización del trabajo donde se fomenten la capacidad y la responsabilidad de los alumnos para enfrentarse a los textos. La lectura en el aula también implica que los alumnos estén rodeados de textos de diversa índole: formales e informales, como libros especializados, diccionarios, folletos, periódicos, revistas, cartas... seleccionados por el maestro y por los alumnos donde no se dejen empolvar sino se dé un tiempo para leer, releer, reflexionar y formular juicios críticos sobre ellos; es decir, que haya un ambiente propicio donde la lectura sea instrumento de comunicación, aprendizaje y recreación.

La selección de textos no sólo consistirá en presentar aquellos que el maestro ha utilizado con diferentes grupos en otros ciclos escolares o los que reúnen las características que él considera necesarias, sino debe, además, tomar en cuenta que la cultura cambia, (surgen nuevos conocimientos) y por tanto, también los alumnos. Al respecto Nemirovsky (1980, p. 6) afirma:

“Nadie puede manifestar interés por lo que desconoce, por lo que no tiene ni idea que existe; además no todo lo que interesa merece ser trabajado –incluso puede haber intereses que consideremos negativos—, por lo cual me opongo al supuesto de ‘respetar los intereses de los niños’. Nuestro papel no es ‘respetar sus intereses’, sino generar (y ampliar, profundizar) intereses en los niños, que consideremos válidos, interesantes –valga la redundancia—, movilizadores, enriquecedores, que contribuyan a hacer de ellos sujetos deseosos de conocer la realidad social, cultural, científica, artística, tecnológica.”

Considero que una manera de iniciar la formación de lectores es que el docente no se vaya al extremo de limitarse a tomar en cuenta sólo los textos que prefieran los alumnos, o sólo él elija lo que deben leer; sino que se combinen las dos formas de selección y se lean textos completos. Únicamente deben leerse fragmentos cuando sea inevitable y estos deben ser debidamente contextualizados.

## 4.2 ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA

Las estrategias son procedimientos que ayudan al lector a construir significados con base en el propósito establecido previamente. A continuación presento las que son más mencionadas por autores como Goodman (1992), Palacio (1995), Cassany (1998), Quintero (1998) y Cooper (1999).

### **Muestreo**

Consiste en que el lector a través de la observación e interpretación de aspectos como título, subtítulos, tipo de letra, distribución de texto, fotografías y esquemas; entre otros, delimite un marco de significación, es decir, seleccione indicios o aspectos para anticipar o predecir el contenido del texto y su significado.

### **Predicción o anticipación**

Consiste en que el lector active sus conocimientos previos textuales y contextuales (que también incluyen la motivación y las expectativas) sobre un tema y los utilice para construir el significado del texto en relación con el sentido que éste pueda tener para él.

La predicción o anticipación se considera como una capacidad básica para la comprensión porque una lectura significativa depende de todo lo que se pueda prever. El lector necesita estar activo, adelantándose a lo que dirán las palabras, elaborando hipótesis como suposiciones o preguntas a las que espera encontrar respuesta; por ejemplo: cómo será un texto, cómo continuará o cómo puede acabar.

### **Inferencia**

Consiste en completar los vacíos o las lagunas de información que presenta el texto a partir del significado del resto, utilizando los conocimientos previos. Considerando que las lagunas de comprensión son habituales, la inferencia es una habilidad que da autonomía al lector y se divide en:

#### 1.-Relaciones lógicas:

a) Motivacionales. Por ejemplo, si un cuento expresa que un coyote salvó a un hombre al evitar que fuera devorado por una serpiente, quizá se infiera que éste recompensará al coyote.

b) De capacidad. Si un texto menciona la existencia de una huerta, se infiere que la fruta se puede comer.

c) De causa psicológica. Un hombre le dice a su esposa que en un costal introduzca las mejores gallinas para llevárselas al coyote, y si ella aborrece a los coyotes y coloca los perros más bravos en el costal, se infiere que cuando estén frente al coyote lo atacarán.

d) De causa física. Un texto donde se habla de documentos sobre una mesa cercana a la ventana abierta y cuando el dueño regresa después de unos minutos y los ve en el piso, se infiere que tal vez se cayeron con el viento.

## 2.- Relaciones informativas:

a) Espacial y temporal. Si en un texto se plantea: **A** ocurrió antes de **B**, puede inferirse que **B** ocurrió después de **A**. Por ejemplo, si la mamá dejó en la estufa un recipiente con agua hirviendo antes de que su hijo se accidentara. Esto permite inferir que él se quemó con esa agua.

b) Pronominal y léxica. Ejemplos:

En el cielo había un objeto extraño y todos **lo** observaron. (Sabemos que el pronombre **lo**, se refiere al objeto extraño.)

Ayer mis amigos y yo dimos tres vueltas alrededor de la manzana. (Se infiere que la palabra subrayada no se refiere a una fruta.)

## 3.- Evaluación:

Inferencias basadas en juicios morales y sociales. Si en el texto se dice que Lilia llega temprano a la escuela diario, se puede inferir que es puntual y no le gusta llegar tarde.

## Verificación o confirmación

Consiste en un control de la lectura donde el lector busca indicios en el texto para asegurarse si sus predicciones e inferencias son ciertas o falsas de acuerdo con la información que éste presenta.

Si la información es coherente con las hipótesis formuladas, el lector la integrará a sus esquemas y podrá seguir construyendo el significado del texto.

## **Autocorrección**

Consiste en reconsiderar lo leído cuando no se pueden confirmar las predicciones o hace falta formular otras hipótesis. Algunos de los principales puntos a tener en cuenta son:

1.- Escoger la velocidad adecuada para la lectura según el propósito y el tipo de texto.

2.- Detectar las deficiencias de comprensión, determinar las causas y seleccionar una estrategia para resolverlas. Algunos motivos pueden ser los errores en el texto o la falta de conocimientos previos, y para resolverlos se puede releer para utilizar la información previa o si ésta no existe entonces se pueden consultar las fuentes necesarias para hacer más accesible la lectura.

### **4.2.1 ANTES DE LA LECTURA**

La enseñanza de la lectura no se limita únicamente a las actividades que se realizan después de leer un texto, pues ello equivale a tener una visión limitada. Por tanto tampoco se puede ayudar a los alumnos en su formación como lectores. Solé (1996) menciona cómo la lectura requiere de actividades en diferentes momentos que denomina fases: antes de la lectura, durante y después de ésta.

La función del maestro al trabajar la lectura es ayudar a sus alumnos en el uso de la información previa necesaria para comprender un texto y desarrollar ésta y por consiguiente las estrategias. Para lograrlo es conveniente considerar los siguientes factores:

- a) el tipo de texto
- b) el propósito de la lectura
- c) las características de los alumnos

a) El tipo de texto:

El maestro en primer lugar necesita leer el texto previamente con la finalidad de conocer sus características concretas e identificar las ideas fundamentales desarrolladas por el autor. Los conceptos clave del texto permiten al docente definir la información previa y si fuera necesario, también el vocabulario requerido por sus estudiantes antes de leer, pues el significado de algunas palabras se deduce por el contexto y, durante la lectura se requiere mayor apoyo para comprender otras. Si el maestro considera el vocabulario o las ideas más relevantes demasiado complejas para sus alumnos, será necesario trabajar con otro material.

b) El propósito de la lectura:

El maestro determina con precisión lo que espera que sus alumnos aprendan de acuerdo con el tipo de texto seleccionado por él o ella, los propósitos educativos del programa y su relación con las necesidades comunicativas e intereses surgidos en la vida cotidiana de los alumnos, así como de los temas de estudio propuestos, las noticias de actualidad, los textos literarios que conviene trabajar y principalmente la información previa de sus estudiantes.

c) Las características de los alumnos (saberes previos) pueden ser que:

\* Dispongan de alguna información previa con relación al tema del texto a leer. En este caso se pueden utilizar estrategias que activen y amplíen su información.

\* Cuenten con limitada o nula información sobre el tema y es conveniente un mayor empleo de actividades y/o materiales que proporcionen información previa; por ejemplo, se pueden usar ilustraciones, materiales concretos (llamamos materiales concretos a los manipulables que pueden ser tocados y percibidos por medio del tacto), visitas programadas o lecturas previas, entre otros.

Cooper (1999) expresa que la evaluación de la información previa de que disponen los alumnos se realiza a través de la observación y el conocimiento de estos, pero no siempre es posible anticipar ese conocimiento antes de que inicien la lectura. Entonces el maestro requiere modificar las actividades de enseñanza que tenía planeadas para acceder a la información previa. Este autor también presenta, entre otros, los siguientes recursos para el empleo de dicha información:

- 1.- Discusión
- 2.- Actividad generadora de información previa
- 3.- Actividades para establecer el propósito
- 4.- Organizadores previos y anticipos de la historia
- 5.- Ilustraciones
- 6.- Materiales concretos y visitas programadas
- 7.- Lecturas previas

**1.- La discusión.** Cooper (1999 p.114) ,afirma:

“...es, con seguridad, la estrategia más comúnmente utilizada para ayudar a los alumnos a activar la información previa de que disponen o desarrollar la información previa de que carecen. La discusión es algo que todos los maestros se sienten capaces de promover y dirigir en sus aulas y suelen percibirla como una estrategia fácil de preparar y llevar a cabo. Nada más lejos de la verdad. La buena discusión requiere de una preparación minuciosa y de un desarrollo considerable de ciertas habilidades. Lo que sí es cierto es que es un medio muy eficaz de ofrecer a los alumnos la información previa requerida.”

Los conocimientos previos se enriquecen al intercambiar ideas con otras personas y esto facilita la interacción con el texto.

## **2.- Actividad generadora de información previa**

Se plantea a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre el tema del texto para que expresen todas las ideas que se les ocurran y las compartan con el grupo. Corresponde al maestro orientar la discusión hacia el tema a abordar con relación a la lectura elegida.

## **3.- Actividades para establecer el propósito de la lectura**

La lectura es motivadora cuando responde a un objetivo por ello es imprescindible establecer el propósito: ¿por qué leer? y ¿para qué?

A partir de la discusión inicial sobre el contenido del texto que se leerá, corresponde al maestro o a los alumnos, según sea el caso, plantear el propósito para la lectura, pues una de las metas en la formación de lectores es ésta. Por ejemplo:

Después de que los alumnos han expresado y discutido sus ideas sobre las acciones necesarias para evitar la extinción de las tortugas, el maestro les puede decir que van a leer para conocer más acerca de la ayuda para conservar esa especie.

## **4.- Organizadores previos y anticipos de la historia**

Son ideas, conceptos o términos clave relacionados con el tema del texto que el maestro utiliza para introducir generalmente un texto expositivo. Por ejemplo, si éste se refiere a hallazgos arqueológicos, el profesor puede iniciar precisando la función y la importancia del trabajo realizado por los arqueólogos.

Los anticipos de la historia son variantes del organizador previo. Son afirmaciones que resumen algunas de las ideas clave del texto y generalmente terminan con una interrogante para motivar la lectura y encontrar posibles respuestas. Se utilizan más en textos narrativos.

## **5.- Ilustraciones**

Es conveniente la orientación del maestro a los alumnos para entender las ilustraciones y su relación con el texto a leer o que están leyendo. Éstas pueden servir como base para la discusión, pero antes conviene analizar si son representaciones literales del texto, una interpretación, sólo permiten hacer más atractivo el texto o fomentan una idea equivocada de los conceptos y las relaciones que se establecen en él. Para desarrollar información previa es posible utilizar ilustraciones adicionales. En los textos expositivos generalmente son más efectivos los dibujos y diagramas para entender la organización.



## 6.- Materiales concretos y visitas programadas

Llamamos materiales concretos a los manipulables, que pueden ser percibidos por medio de los sentidos principalmente por el tacto. Se utilizan de acuerdo con la planeación previa del maestro y la participación de los alumnos con el fin de complementar los recursos para la lectura.

## 7.- Lecturas previas

Es conveniente cuando sea posible relacionar algún texto previamente leído con el que se disponen a leer. Coincido con Kalman (1996) cuando se refiere a la influencia de otras lecturas para construir el sentido del texto.

### 4.2.2 DURANTE LA LECTURA

Entre los modelos teóricos orientados a describir las operaciones que conducen a la comprensión del texto, Colomer (1990) considera más completo el de Kintsch y Van Dijk (1978), el cual consiste en lo siguiente:

Para procesar todo el texto, el lector elabora una macroestructura mental donde se resume el contenido, considera el tema y las ideas principales, de acuerdo con macrorreglas basadas en una serie de estrategias de síntesis:

\* A partir de las primeras informaciones el lector contrasta la nueva información con la previa. Si ésta le parece redundante o secundaria, la elimina: *macrorregla de omisión*.

\* Si encuentra una proposición que engloba varias informaciones, la considera básica y extensiva a otras: *macrorregla de generalización*.

\* Si no hay una proposición capaz de agrupar un mismo tipo de información, construye él mismo la proposición resumen: *macrorregla de construcción*. El resumen se da casi de una manera inconsciente y sólo se convierte en el centro de atención cuando no se confirman las hipótesis pues el lector nota que no es posible integrar la última información del texto con la representación mental que estaba elaborando y, por lo tanto, tiene dos opciones: reorientar el significado, o bien invalidar la nueva información.

Carrasco (1999, p. 120) indica que Braga (1991), Kintsch y Van Dijk no toman en cuenta la organización del texto ni las referencias cognitivas en algunos aspectos de la información y afirma:

“Su concepción de macroestructura, fundamentalmente se centra en la noción de información redundante, proposiciones sobrepuestas y procesamientos múltiples, de forma tal que la comprensión se entiende como proceso cíclico; porque hay coherencia referencial, las

proposiciones de alto nivel son procesadas, en promedio, en más de un ciclo de procesamiento. Para ellos es precisamente este múltiple procesamiento el que favorece la retención.”

El significado no radica sólo en el texto. Cada lector cuenta con esquemas o estructuras cognitivas que se activan o modifican de acuerdo con las características de la lectura y las circunstancias bajo las cuales se realice.

Un aspecto importante a considerar es la necesidad de los alumnos de:

- \* Preguntarse qué me está diciendo el autor, qué entiendo.
- \* Deben poder decir no estoy de acuerdo, no lo he visto así.
- \* Discutir diversas interpretaciones acerca de lo leído a partir de la comprensión con otras obras del mismo autor o de otros.
- \* Contrastar información proveniente de diversas fuentes.
- \* Anotar al margen del texto sus comentarios, sus dudas y todas aquellas marcas personales que les permitan construir significados.
- \* Tomar notas para registrar información a la que posteriormente puedan acudir y no limitarse a realizar resúmenes o a resolver cuestionarios donde sólo transcriban las ideas del autor.

El maestro tiene una función relevante durante este proceso pues no sólo debe ser un corrector sino un medio para apoyar a los estudiantes cuando realizan sus mejores esfuerzos, debe además mantener su atención promoviendo diversas respuestas para brindarles posibilidades de autocontrolar lo que están comprendiendo. Al respecto Cairney (1992, p. 41) afirma:

“Las preguntas no deben pensarse para comprobar la comprensión, sino utilizarse para estimular la creación de significados.”

Este autor hace referencia también a dos tipos de respuesta posible:

- \* **Espontánea:** la participación es libre y el maestro da un tiempo para la expresión a través de diferentes medios como oral, escrito o gráfico.
- \* **Estructurada:** en ella el maestro participa de manera más directa porque estimula la respuesta.

Considero conveniente emplear ambos tipos de respuesta de acuerdo con el propósito, la motivación de los alumnos, el contexto de la situación educativa y el diferente desarrollo de lectura de cada alumno y su contexto.

Las investigaciones de Tierney y Cunningham, (1984), citadas por Cairney (1992), muestran cómo la comprensión se facilita por medio de la formulación de preguntas las cuales permiten a los alumnos avanzar en el proceso constructivo y gradual de la lectura. Cairney agrega a ello la reflexión sobre la influencia de las preguntas en el aprendizaje y su relación con el momento, el tipo de texto, la forma de plantear la pregunta y lo que espera el maestro de ellas.

A través de las interrogantes formuladas mientras los alumnos leen se les da la oportunidad de verificar o modificar sus hipótesis y formular otras nuevas, las cuales además se enriquecen con la participación del grupo. En este tipo de trabajo los estudiantes se ven obligados a hacer inferencias y cuentan con mayores recursos para elaborar y aplicar sus propias estrategias de lectura.

Colomer (1990) plantea tres tipos de preguntas:

- \* Literales: sobre información explícita en el texto.
- \* Interpretativas: sobre información implícita.
- \* Aplicadas: se relacionan con el aprendizaje del alumno sobre las diversas formas para enfrentar la resolución de un problema.

Un factor importante a considerar sobre las participaciones de los alumnos en el trabajo grupal o en equipos es que éstas no deben ser solamente turnos para hablar sino realmente la posibilidad para escuchar las interpretaciones de cada uno buscando continuidad en los comentarios y centrarse en el tema. Así se dará validez a cada participación sin limitarse a clasificarla o rechazarla por ser incorrecta o diferente a lo esperado por el maestro.

Para ello requiere además el docente propiciar la elaboración y el desarrollo de respuestas propias de sus alumnos y promover la interacción de los conocimientos previos de ellos con el material que están leyendo. Para lograrlo se necesita una comunicación constante entre maestro y estudiantes a través de un compromiso para alcanzar los propósitos de lectura planteados desde el principio; además de que los alumnos estén atentos a la información del texto y a las participaciones de sus compañeros para adquirir herramientas suficientes y puedan argumentar a favor o en contra de una postura.

#### 4.2.3 DESPUÉS DE LA LECTURA

Tradicionalmente se ha considerado que las preguntas sobre un texto sólo se pueden formular y contestar cuando se ha terminado de leer; pero éstas, el uso de ilustraciones y la discusión; entre otros recursos, pueden utilizarse en diferentes momentos de la lectura; sin embargo, considero que cuando los alumnos ya han leído el texto tienen más recursos para expresar sus ideas y/o juicios críticos.

Cooper (1999) considera que una buena discusión requiere preparación por parte del maestro y los aspectos a considerar son:

- 1.- Seleccionar los puntos que requieren aclaración relacionados con el argumento o las ideas fundamentales del texto.
- 2.- Formular preguntas a los alumnos para que elaboren y expliquen sus respuestas sin que se limiten a un "sí" o un "no".
- 3.- Impulsar la participación de diferentes alumnos y no esperar por voluntarios.
- 4.- Formular la pregunta antes de solicitar la respuesta a un alumno en especial, así todo el grupo escucha la pregunta y participa en el proceso.
- 5.- Dar tiempo suficiente para la respuesta.
- 6.- Motivar a los alumnos para formular sus propias interrogantes a partir del tema o de las respuestas de sus compañeros.
- 7.- El maestro debe participar en la discusión como un ejemplo de lector al tomar parte en la formulación de preguntas y respuestas.
- 8.- Considerar que una discusión breve es más motivante y no prolongarla pues los alumnos pueden comenzar a distraerse.
- 9.- Orientar a los alumnos para elaborar conclusiones de la discusión.

Durante la lectura se construyen la idea principal, el resumen y la síntesis; además son producto de la interacción entre los propósitos, el conocimiento previo del lector y la información que aporta el texto. Como la lectura y la escritura son dos habilidades complementarias, es conveniente que después de leer se registren los significados construidos mediante diversas formas como cuadros comparativos o mapas semánticos pues permiten al lector desarrollar un esquema específico sobre el texto al presentar la relación entre ideas o conceptos, recordar lo leído y desarrollar aún más sus capacidades de pensamiento.

El maestro que pretende ser el protagonista en la evaluación de la lectura a través del control exhaustivo de todos los textos leídos por sus alumnos, puede limitar su desarrollo al tomar en cuenta sólo aquello que puede calificar como correcto o incorrecto y esto puede originar ansiedad y dependencia de los alumnos; en cambio, una evaluación más "abierto" favorece la independencia del alumno pues tiene mayor oportunidad de buscar relaciones entre el texto y sus conocimientos previos, de esta manera se favorece la construcción de significados.

Un factor importante a considerar en la evaluación, la cual no sólo compete al maestro, es que en todo momento haya un ambiente de confianza y seguridad para construir significados; pues la evaluación se basa en tres elementos

importantes: los propósitos planteados desde el inicio, las estrategias y los resultados obtenidos; por ello corresponde al docente ser un ejemplo de lector y orientar a los alumnos en la aplicación de diversas estrategias para que después ellos las utilicen, las modifiquen o creen otras, siempre basándose también en los propósitos y los resultados obtenidos. De esta manera se promueve que sean concientes de su proceso de lectura, además así se pueden interesar más por el trabajo realizado en la escuela porque la utilidad de las estrategias que construyan les permite aplicarlas en otras asignaturas y en su vida extraescolar.

Después de analizar este capítulo considero que el concepto de lectura del docente influye en los propósitos, las estrategias y la evaluación que de ella realice. Por eso es conveniente reconocer que leer es construir significados a través del uso de los conocimientos previos; por tanto la comprensión es relativa porque depende del propósito que se plantee para formular preguntas y respuestas diversas, y centrar sólo la atención en los aspectos que interesan en ese momento, en cambio, al dar mayor importancia a la información visual se impide la construcción de significados y por tanto no se comprende.

El maestro necesita leer ante sus alumnos con diferentes propósitos, relacionar textos, reconocer, confrontar y construir significados a través de diversas estrategias de lectura en los tres momentos de ésta: antes, durante y después.

En la medida en que el docente utilice diferentes estrategias de lectura como: muestreo, predicción, anticipación, inferencias, verificación y autocorrección podrá promover actividades en grupo, en equipo y en forma individual en las que también los alumnos reflexionen sobre su papel como lectores, resuelvan los problemas de comprensión construyendo sus propias estrategias; es decir, permanecen activos y desarrollan su lectura; también es importante reconocer que cuando los alumnos organizan sus propias ideas al manifestar por escrito los significados construidos, entienden mejor los textos de otros; así la lectura y la escritura se relacionan y se complementan.

También corresponde al docente a través del establecimiento de diversos criterios, seleccionar y graduar la dificultad de los textos, hacer un análisis de ellos y tener más elementos para orientar a sus alumnos en la comprensión de un texto, el sentido de éste y la formulación de un juicio crítico; además cuando los alumnos están rodeados de diferentes tipos de textos tienen más posibilidades para leerlos, releerlos y reflexionar sobre ellos; es decir, autocontrolan su comprensión al enfrentarse a nuevos problemas.

## CAPÍTULO IV

### INVESTIGACIÓN CON MAESTROS Y ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE SECUNDARIA

#### 1. SELECCIÓN Y DISEÑO DE LA MUESTRA

Para conocer algunas prácticas de lectura que realizan los docentes con sus alumnos y algunos factores que influyen en la formación de lectores de diferentes niveles socioeconómicos y culturales decidí realizar un trabajo de investigación para comprobar lo antes planteado. La elección de la muestra se dio de la siguiente manera: Escogí tres escuelas diurnas del Distrito Federal, turno matutino de la delegación Xochimilco porque gracias a su cercanía entre ellas y mi domicilio, podía contar con el tiempo y los recursos económicos que se requerían.

Como reconozco al alumno y al maestro como seres sociales determinados por diferentes factores que influyen en su aprendizaje elegí escuelas de diferente nivel socioeconómico y cultural los cuales clasifiqué como: alto, medio y bajo. Tomé como base para ello el *Informe final de labores de la supervisión escolar 1999-2000*, elaborado por la Jefa de enseñanza en la asignatura de Español, Profa. Ma. Uleri García García, presentado en la exposición organizada por la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. Esta maestra clasificó a las escuelas como: buena, regular y baja. (Incluyo un cuadro de este informe que muestra las características que distinguen a las escuelas de las cuales elegí una como representativa de cada nivel):

**Características de las escuelas**

Esc.	La comunidad	Los docentes	Los alumnos	Lo más sobresaliente
I	Entorno de nivel medio. Buena respuesta de los padres.	Muy responsables y comprometidos en su tarea educativa.	En general cumplidos y de buenos antecedentes escolares.	Han mantenido un alto nivel. Mejoran su práctica de lectura.
II	Ambiente heterogéneo, tendiendo a bajo.	Algunos buenos maestros, otros con poca disposición.	De diversa procedencia predominando el bajo nivel.	Más o menos alcanzaron resultados aceptables.
III	Difícil, escaso interés de los padres.	Desorganizados, sin comunicación con las autoridades.	Con múltiples problemas de desintegración. Gran ausentismo.	Resultados insatisfactorios. El aprendizaje del alumno decrece.

Apliqué un cuestionario a los docentes y otro a sus alumnos en tres secundarias y en dos grupos de primer grado y durante la clase de español, así que el maestro y sus alumnos resolvieron el cuestionario al mismo tiempo. A continuación presento un cuadro con datos específicos de cada escuela:

#### Datos generales de las escuelas

Número de escuela	Número de Secundaria	Zona	Nombre de la escuela	Grupo	Grupo	Sexo del docente	Día y hora en que se aplicó el cuestionario	
I	36	LXXXI	"Cuauhtémoc"	1	1° B	Masculino	martes	9:10 a 10:00
				2	1° E	Masculino	martes	10:00 a 10:50
II	180	LXXX	"Octavio Paz"	1	1° B	Femenino	martes	7:30 a 8:20
				2	1° C	Femenino	martes	8:20 a 9:10
III	250	LXXX	"Jesús M. Sotelo e Inclán"	1	1° B	Femenino	lunes	11:10 a 12:00
				2	1° D	Femenino	lunes	10:00 a 10:50

#### Población que formó parte de la muestra

Escuela	I		II		III		Total
Grupo	1	2	1	2	1	2	6
No. de alumnos	49	50	37	41	41	40	258
No. de maestros	1	1	1	1	1	1	6

## 2. ESTRUCTURA DE LOS CUESTIONARIOS

Ambos cuestionarios contienen principalmente preguntas cerradas y algunas abiertas. Son semejantes con la finalidad de comparar las respuestas y obtener más información para el análisis de los datos. A continuación presento los cuestionarios y después la comparación entre ellos.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LA LECTURA EN PRIMER GRADO DE SECUNDARIA

**CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS**

INSTRUCCIONES. Indica con una **X** la o las opciones que responden a cada pregunta. Pueden ser una o más.

1.- ¿Qué significa leer para ti?

---

---

---

2.- ¿Con qué propósito lees fuera de la escuela?

Divertirte ( ) Pasar el rato ( ) Descansar ( ) Informarte ( ) Incrementar tu cultura ( )

3.- ¿Qué tipo de textos lees con mayor frecuencia fuera de la escuela?

Textos literarios: cuentos ( ) novelas ( ) poemas ( )  
otros ( ) especifica: \_\_\_\_\_

Otro tipo de textos: periódicos ( ) revistas de deportes ( ) noticias sobresalientes ( )  
revistas culturales ( ) fotonovelas o novelas en revistas ( ) comics ( )  
crucigramas, chistes ( ) libros especializados ( ) otros ( ) especifica:  
\_\_\_\_\_

4.- ¿Qué tan seguido lees por tu cuenta?

Todos los días ( ) Una vez a la semana ( ) Una vez al mes ( ) Nunca ( )

5.- ¿Con qué frecuencia leen tus padres y hermanos?

A menudo ( ) A veces ( ) Nunca ( )

6.- ¿Para qué se lee generalmente en tu clase de español?

Cubrir el tiempo cuando falta el maestro. ( ) Para la recreación. ( )  
Para mejorar o evaluar la expresión oral. ( ) Para hacer resúmenes. ( )  
Aprender sobre temas históricos, políticos... ( ) Resolver cuestionarios. ( )  
Contestar en voz alta las preguntas que formula el maestro. ( ) Para comprender el significado del texto. ( )  
Comprender el significado y vincularlo con la vida real. ( ) Responder preguntas en un examen. ( )  
Para estudiar el tema de la clase. ( )

7.- ¿Antes de leer un texto les indica el maestro cuál es el propósito de la lectura?

Siempre ( ) Casi siempre ( ) Algunas veces ( ) Nunca ( )



8.- ¿Cuál de estas opciones se da más a menudo? Ordénalas según la frecuencia, **1** para la que más emplean y **3** para la que menos utilizan.

El maestro escoge siempre textos que son obligatorios para todos. ( )

Les da a elegir entre varias opciones. ( )

Permite que opinen sobre lo que les gustaría leer. ( )

9.- Indica la frecuencia y el momento de la lectura en que el maestro de español les brinda o no la siguiente información:

**Sobre el autor.** Frecuencia: A menudo ( ) A veces ( ) Nunca ( )  
Momento: Antes ( ) Durante ( ) Después ( )

**La época.** Frecuencia: A menudo ( ) A veces ( ) Nunca ( )  
Momento: Antes ( ) Durante ( ) Después ( )

**La corriente literaria.** Frecuencia: A menudo ( ) A veces ( ) Nunca ( )  
Momento: Antes ( ) Durante ( ) Después ( )

**La estructura de la obra.** Frecuencia: A menudo ( ) A veces ( ) Nunca ( )  
Momento: Antes ( ) Durante ( ) Después ( )

**Palabras y expresiones difíciles.**

Frecuencia: A menudo ( ) A veces ( ) Nunca ( )  
Momento: Antes ( ) Durante ( ) Después ( )

10.- Los textos que se abordan en clase te parecen generalmente:

muy interesantes ( ) interesantes ( ) aburridos ( ) sin trascendencia ( )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11.- ¿Te gusta leer los fragmentos que contiene el libro de texto? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12.- Con base en la respuesta anterior señala en qué radica tu interés o la falta de éste: Los temas de los textos. ( ) El lenguaje y la forma en que están

escritos. ( ) La dificultad o facilidad para captar los significados del texto. ( )

La costumbre o falta de ésta de leer textos parecidos. ( )

13.- ¿Qué tipo de textos prefieres que te asignen?

Similares en contenido, lenguaje y estructura. ( ) De diversa forma y contenido. ( ) Con un lenguaje sencillo y poca complicación. ( )

Que te permitan ampliar tu vocabulario y conocimientos. ( )

14.- ¿Antes de leer un texto les pide el maestro que imaginen de qué trata?  
Siempre ( ) Casi siempre ( ) Algunas veces ( ) Nunca ( )

15.- Si la respuesta anterior es afirmativa indica en qué te basas.  
Título ( ) Autor ( ) Subtítulos y partes resaltadas ( ) Ilustraciones ( )  
Cuadros-resumen ( )

16.- ¿Cuáles de los siguientes pasos siguen para leer un texto en la clase de español?

Leen individualmente el texto de principio a fin sin hacer pausas. ( )  
Mientras leen el texto realizan comentarios explicativos sobre el contenido. ( )  
Al terminar de leer el texto comentan en grupo el contenido. ( )  
Suponen el significado de palabras desconocidas. ( )  
Buscan en el diccionario el significado de palabras desconocidas. ( )  
Analizan un aspecto en particular con mayor profundidad para conformar el sentido del texto. ( )  
Resuelven cuestionarios escritos marcados en el libro de texto. ( )  
Hacen un resumen del texto. ( )  
Expresan libremente su punto de vista personal sobre lo leído. ( )

17.- ¿En clase sigues los mismos pasos para todo tipo de textos? ¿Por qué?

---

---

---

18.- De las siguientes estrategias marca las que realizan en clase:

Elaborar una historieta. ( ) Entrevistar a los personajes. ( ) Participar en un debate sobre el contenido. ( ) Realizar un cuadro-resumen. ( ) Representar con una actuación lo leído. ( ) Separar la historia en las acciones más importantes. ( )  
Otras. ( ) Especifica: \_\_\_\_\_

---

19.-¿El maestro les solicita que durante la lectura imaginen la continuación?  
Siempre ( ) Casi siempre ( ) Algunas veces ( ) Nunca ( )

20.- ¿El maestro les indica que cambien el final de las historias leídas o inventen la continuación de la historia?  
Siempre ( ) Casi siempre ( ) Algunas veces ( ) Nunca ( )

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LA LECTURA EN PRIMER GRADO DE SECUNDARIA

CUESTIONARIO PARA LOS MAESTROS

Escolaridad máxima: \_\_\_\_\_  
Años de servicio en docencia: \_\_\_\_\_ en secundaria: \_\_\_\_\_ Número de  
grupos que atiende en primer grado: \_\_\_\_\_ Núm. de alumnos promedio por  
grupo: \_\_\_\_\_  
Otros grupos que atiende en esta escuela: \_\_\_\_\_ en otra \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: Según corresponda, conteste las preguntas o indique con una  
**X** la o las opciones de acuerdo con las características del grupo al que se le  
aplique el cuestionario.

1.- ¿Para usted qué significa leer?

---

---

---

2.- ¿Con qué propósito lee? Numere en orden de importancia.

Divertirse. ( ) Pasar el rato. ( ) Descansar. ( ) Informarse. ( )  
Incrementar su cultura. ( ) Actualizarse en su área de especialización. ( )

3.- ¿Qué tipo de textos lee con mayor frecuencia?

Textos literarios: cuentos ( ) novelas ( ) poemas ( ) otros ( ) especifique:

---

Otro tipo de textos: periódicos ( ) revistas de deportes ( ) noticias  
sobresalientes ( ) revistas culturales ( ) fotonovelas o novelas en revistas ( )  
comics ( ) crucigramas o chistes ( ) libros especializados ( ) otros ( )  
especifique:

4.- ¿Qué tan a menudo lee?

Todos los días. ( ) Una vez a la semana. ( ) Una vez al mes. ( ) Nunca. ( )

5.- ¿Qué entiende por predicción o anticipación en la lectura?

---

---

---

---

6.- ¿Las lleva a cabo cuando usted lee? Siempre ( ) Casi siempre ( )  
Algunas veces ( ) Nunca ( )

7.- ¿Cómo es la actitud de la mayoría de los alumnos durante la lectura?  
Interés ( ) Aburrimiento ( ) Indiferencia ( )

¿A qué la atribuye? \_\_\_\_\_

8.- ¿Qué tipo de textos son los que deja leer a sus alumnos?

Los fragmentos que aparecen en el libro de texto. ( ) Los sugeridos en el Libro  
para el Maestro. ( ) Otros ( ) Mencione algunos:

---

---

---

9.-¿Proporciona opciones a los alumnos para que elijan lo que van a leer?

Siempre ( ) Algunas veces ( ) Nunca ( )

10.-¿Qué propósitos persigue cuando asigna una lectura a sus alumnos?

---

---

---

11.-Mencione algunos recursos que utiliza para motivar a sus alumnos a leer.

---

---

---

12.- ¿Da a conocer a los alumnos los propósitos que se busca alcanzar?

Sí ( ) No ( )

13.- Indique la frecuencia y el momento de la lectura en que brinda o no la siguiente información a sus alumnos:

**Sobre el autor.** Frecuencia: A menudo ( ) A veces ( ) Nunca ( )  
Momento: Antes ( ) Durante ( ) Después ( )

**La época.** Frecuencia: A menudo ( ) A veces ( ) Nunca ( )  
Momento: Antes ( ) Durante ( ) Después ( )

---

**La corriente literaria.** Frecuencia: A menudo ( ) A veces ( ) Nunca ( )  
Momento: Antes ( ) Durante ( ) Después ( )

**La estructura de la obra.** Frecuencia: A menudo ( ) A veces ( ) Nunca ( )  
Momento: Antes ( ) Durante ( ) Después ( )

**Palabras y expresiones difíciles.**

Frecuencia: A menudo ( ) A veces ( ) Nunca ( )  
Momento: Antes ( ) Durante ( ) Después ( )

14.- Los textos que se abordan en clase, generalmente les parecen a sus alumnos:

muy interesantes ( ) interesantes ( ) aburridos ( ) sin trascendencia ( )

15.- Con base en la respuesta anterior señale en qué radica su interés o la falta de éste:

Los temas de los textos. ( ) El lenguaje y la forma en que están escritos. ( )  
La dificultad o la facilidad para captar los significados del texto. ( )  
La costumbre o la falta de ésta de leer textos similares.( )  
Carecen de hábitos de lectura. ( )

16.-¿Qué tipo de textos prefieren leer sus alumnos?

Semejantes en contenido, lenguaje y estructura. ( )  
De diversa forma y contenido. ( )  
Con un lenguaje sencillo y poca complicación. ( )  
Que les permitan ampliar su vocabulario y conocimientos. ( )

17.-¿Asigna un horario especial en su clase para la lectura y el análisis de textos? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

---

---

---

18.- ¿Les pide que sigan los mismos pasos para leer todo tipo de textos?

Sí ( ) No ( )

19.- Indique los pasos que solicita a sus alumnos que sigan para leer textos literarios. \_\_\_\_\_

---

---

20.- Indique los pasos que solicita a sus alumnos que sigan para leer textos informativos o de divulgación. \_\_\_\_\_

---

---

---

21.-¿Qué actividades orientadas a la lectura prefiere que realicen los alumnos?  
Ordénelas de acuerdo con su preferencia: **1** para la que más emplea y **7** para la que menos utiliza.

- Comentario general sobre el texto. ( )
- Análisis de un aspecto en particular. ( )
- Participación en estrategias lúdicas. ( )
- Conformación de predicciones a partir de una lectura interrumpida. ( )
- Elaborar una síntesis de la historia. ( )
- Expresar una opinión personal. ( )
- Encontrar el sentido del texto. ( )

¿A qué responde su preferencia?

---

---

---

---

22.- ¿Para qué se lee en voz alta en la clase? Si la respuesta son dos o más opciones, ordénelas colocando **1** para la que realiza con mayor frecuencia.

- Para mejorar o evaluar la expresión oral. ( )
- Para realizar comentarios explicativos sobre el contenido. ( )
- Para hacer pausas y que los alumnos imaginen la continuación del texto. ( )
- Otras ( ) especifique: \_\_\_\_\_

---

---

---

La siguiente comparación tiene el fin de que pueda observarse la relación entre las preguntas dirigidas a los maestros y las que se destinan a los alumnos, y hacia dónde está orientada la búsqueda de respuestas.

### 3. COMPARACIÓN ENTRE AMBOS CUESTIONARIOS

<b>Preguntas del maestro</b>	<b>Preguntas de los alumnos</b>	<b>Contenido</b>
------------------------------	---------------------------------	------------------

1-----1	Concepto de lectura
2-----2	Propósito
4----- 4 y 5	Frecuencia en la lectura
3 -----3	Tipo de textos leídos con mayor frecuencia
12-----7	Propósito para la lectura en clase
10-----6	
9-----8	Forma de seleccionar textos para la clase
8-----10	Tipo de textos leídos en clase
15-----12	Causas del interés o desinterés por los textos leídos en clase.
14 y 7-----11	Interés por la lectura en clase
16-----13	Características de los textos que los alumnos prefieren leer en clase
13 -----9	Frecuencia y momento en que se presenta información sobre autor, época, corriente, estructura, palabras y expresiones difíciles.
5, 6, 11,17, 18, 19, 20 y 21-----14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20	Recursos y estrategias para la lectura

Me baso en la comparación anterior para presentar los dos ejes principales de mi investigación:

- 1.- La lectura de alumnos y de maestros fuera de la escuela:
  - 1.1 Concepto de lectura, propósitos, frecuencia y tipo de textos.
- 2.- La lectura en la escuela:
  - 2.1 Criterios para organizar la lectura (propósitos, características de los textos y opiniones de alumnos y maestros)
  - 2.2 Estrategias y actividades. Su relación con los ejes uno y dos.

#### 4. PRESENTACIÓN DE LAS RESPUESTAS DE MAESTROS Y ALUMNOS POR GRUPO

Al revisar los datos proporcionados por los seis grupos que formaron parte de mi muestra, pude percibir que aunque son muy diferentes, y tienen características distintivas según la escuela a la que pertenecen, los grupos coinciden en algunos aspectos. Iniciaré el análisis de lo encontrado, con un informe por grupo, con base en los ejes de mi investigación:

## ESCUELA I GRUPO 1

### **1.- La lectura fuera de la escuela**

#### 1.1 La lectura de los alumnos:

Los padres y hermanos de los alumnos de este grupo leen a menudo en un 78% y el 57% de ellos lee diario fuera de la escuela, por tanto se ve que esta actividad es constante; además, para el 40% de ellos, leer es comprender el significado, para el 33% aprender más sobre diversos temas, y esto tiene relación con los textos y sus propósitos de lectura: informarse (36%) e incrementar su cultura (32%), sobresalen por leer más para este propósito, en tercer lugar leen para divertirse (16%).

Los textos literarios que más leen son cuentos (38%) y respecto a su preferencia por los no literarios: revistas de deportes (24%), comics (21%), crucigramas y chistes (17%) y revistas culturales (15%).

#### 1.2 La lectura del maestro:

Existe relación entre lo que significa leer para el maestro: “Recrearse, investigar en ellos y adquirir conocimientos”, y los textos que lee según la frecuencia (sólo son cuentos, periódicos y revistas culturales), también entre su concepto de lectura y sus propósitos según su prioridad: actualizarse, informarse, incrementar su cultura, descansar y divertirse.

### **2.- La lectura en la escuela**

#### 2.1 Criterios para organizar la lectura:

Principalmente los alumnos opinan sobre lo que les gustaría leer (39%), el maestro elige textos obligatorios (35%), les deja leer fragmentos que les gustan (81%); además al maestro le gusta leer cuentos y sus alumnos es el género literario que más leen fuera de la escuela (38%).

Los textos que ambos leen fuera de la escuela son diferentes y sólo coinciden en cuentos y revistas culturales. Aunque el profesor no les deja periódicos ni revistas, ellos las leen y se distinguen por preferir revistas de deportes (24%).

El maestro y el 61% de sus alumnos coinciden en que los textos que se leen en clase son interesantes. El 48% de los alumnos indica que ese interés se debe a



los temas, quizá esto se relaciona con el hecho de que el docente informa que sus estudiantes eligen textos literarios e informativos según su interés. El maestro considera que también se debe al lenguaje y la forma en que están escritos; también coincide con el 71% de las respuestas de los alumnos en que prefieren los que les permitan ampliar su vocabulario y sus conocimientos. Esto se relaciona con la actitud de interés, que según el maestro, muestran. Sobresale este grupo por su interés hacia la lectura por el tema y la ampliación de vocabulario y conocimientos. Posiblemente les gustan más los textos con ésta última característica porque analizan las palabras dentro de un escrito de interés para ellos; además en este grupo ninguno marcó su preferencia por textos similares, y casi nadie prefiere los de lenguaje sencillo (sólo 9%).

## 2.2 Estrategias y actividades:

Como recurso para motivar a leer el profesor afirma: “Leo con ellos textos escogidos por mí para inducirlos a la lectura”, lo más probable es que los textos estén bien seleccionados pues los alumnos dicen que les parecen interesantes.

Sobre la pregunta ¿qué entiende por predicción o anticipación?, el maestro contesta: “Dar a conocer un texto para su análisis.” Parece que se refiere sólo al momento en que los alumnos tienen el texto enfrente; sin embargo, a pesar de que no hay mucha claridad en su respuesta dice que cuando lee casi siempre lleva a cabo dichas acciones. Ello se confirma porque el 49% de los alumnos indica que a veces antes de leer un texto imaginan de qué tratará, para ello se basan en el título (33%) y en las ilustraciones (27%), durante la lectura a veces (43%) hacen pausas para imaginar la continuación y el maestro expresa que éste es uno de los propósitos cuando leen en voz alta; pero dentro de las actividades de su preferencia, indica en penúltimo lugar la conformación de predicciones a partir de la lectura interrumpida; sin embargo, en las respuestas de los alumnos se manifiesta que sí las lleva a cabo.

El profesor dice: “No se puede asignar un horario específico” para la lectura y el análisis de textos”, seguramente porque su propósito es que el alumno: “Se recree, reflexione y analice (argumento, personajes, etc.)”, tal vez lo expresa porque esto se puede alcanzar en diferentes circunstancias de lectura.

Existe relación entre los propósitos que pretende alcanzar el maestro en la clase y las actividades o estrategias, además éstas favorecen el interés por la lectura; pero le falta dar más énfasis a la recreación. Leen principalmente para mejorar o evaluar expresión oral (30%), encontrar el significado del texto (20%) y estudiar el tema de la clase (17%), prevalece el comentario general, pues el 20% indica que al terminar de leer comentan el contenido, y el 17% expresa que mientras leen hacen comentarios explicativos, opinan libremente (14%), participan en más debates (34%) y realizan entrevistas a los personajes (29%), hacen pocos cuestionarios (5%), resúmenes (6%), buscan palabras en el diccionario (7%), pero suponen más el significado de éstas (10%).

A este grupo le gusta leer para informarse e incrementar su cultura principalmente; posiblemente por eso tienen más herramientas para participar en clase pues afirman como una estrategia más de lectura que el maestro explica y ellos opinan.

En este grupo al seleccionar los textos se toma en cuenta el criterio del maestro y también la opinión de los alumnos sobre lo que les gustaría leer; el tema les interesa; expresan sus ideas, analizan y opinan. Durante la lectura analizan a menudo las palabras y expresiones difíciles, además consultan menos el diccionario.

## ESCUELA I GRUPO 2

### **1.- La lectura fuera de la escuela**

#### 1.1 La lectura de los alumnos:

El 64% de los alumnos expresa que sus padres y hermanos leen a menudo, y fuera de la escuela. El 52% de los alumnos lee una vez a la semana, y el 48%, diario. Para los alumnos leer es principalmente disfrutar (36%), para el 33% es aprender sobre diversos temas, para el 24%, comprender el significado; esto se relaciona con los textos y sus propósitos de lectura: informarse (34%) e incrementar su cultura (28%) básicamente; en tercer lugar indican para divertirse (16%).

Como textos literarios leen principalmente cuentos (45%), sobresale este grupo porque le gusta menos leer poemas (11%), fuera de los textos literarios prefieren principalmente revistas de deportes (19%), crucigramas y chistes (18%), comics (16%) y fotonovelas (13%).

#### 1.2 La lectura del maestro:

Existe relación entre lo que significa leer para el maestro: “Conocer, recrearse, informarse” y los textos que lee (según la frecuencia: poemas, cuentos, novelas, periódicos, revistas de deportes, revistas culturales, noticias sobresalientes y libros especializados), también entre su concepto de lectura y sus propósitos según su prioridad: actualizarse, incrementar su cultura y divertirse.

### **2.- La lectura en la escuela**

#### 2.1 Criterios par organizar la lectura:

El maestro no deja leer fragmentos y al 80% de ellos le gustan, el 32% dice que por ser interesantes, tal vez los leen de manera independiente. El 40% manifiesta que el maestro les deja textos obligatorios (y el profesor afirma que muchos

alumnos piensan que se les imponen textos) y el 34% indica que opinan lo que les gustaría leer.

Los textos que leen los alumnos y el maestro fuera de la escuela son diferentes y sólo coinciden y ocupan un lugar importante los cuentos y las revistas de deportes; además, al maestro en primer lugar le gusta leer poemas y a ellos les gusta menos. El primero no deja leer periódicos ni revistas, pero ellos los leen.

El maestro y el 72% de los alumnos coinciden en que los textos son interesantes, lo que los hace así es: el tema (38%) y la facilidad para captar el significado (24%); pero él considera que prefieren textos con lenguaje sencillo y el 15% de ellos los prefiere menos; en tanto que al grupo le gustan más los materiales que les permitan ampliar su vocabulario y sus conocimientos (47%). Destacan porque les gusta más leer textos de diversa forma y contenido (25%), aunque el profesor considera que esta característica no constituye la preferencia del grupo. Esto se relaciona con la actitud de la mayoría que según el maestro es de indiferencia porque: "Piensan muchos que se les impone una lectura que no les interesa", posiblemente él quisiera que la respuesta de ellos reflejara un mayor interés.

## 2.2 Estrategias y actividades:

Como recurso para motivar a leer el maestro expresa: "En el caso de la lectura de cuentos, les narré algunos y les interesaron." Además le gusta leer este género y en la clase se los deja de extensión breve.

Sobre la pregunta ¿qué entiende por predicción o anticipación?, el docente contesta: "Sobre todo en el caso de narraciones, el pensamiento ensaya opciones de lo que puede suceder o quisiera que sucediera." Y cuando lee algunas veces las lleva a cabo.

A pesar de que el maestro define la predicción o anticipación, no la marca como una preferencia para que la realicen los alumnos; sin embargo, el 56% de estos indica al compararlos que a veces antes de leer el profesor solicita imaginen de qué tratará el texto basándose en el título (28%) y en las ilustraciones (28%), aunque al leer textos literarios el maestro afirma que antes conocen datos sobre el autor. El 46% expresa que a veces durante la lectura imaginan la continuación.

El docente sigue un horario para la lectura y el análisis de textos: "Como está planeado en el programa" y sus propósitos de lectura: "Los que marca el programa", como se ve, el maestro da mucha importancia a éste.

De manera general se puede decir que no existe mucha relación entre los propósitos que pretende alcanzar el maestro en la clase y las actividades o estrategias porque sólo expresa "Los que marca el programa"; además el 3% de las respuestas de los alumnos señala que leen menos para la recreación y vincular el significado con la vida real; por otra parte, el maestro considera que no tienen hábitos de lectura.

Leen principalmente para estudiar el tema de la clase (18%), mientras leen hacen comentarios explicativos sobre el contenido (13%). Destaca este grupo, porque al terminar de leer comenta de manera general (22%), en un 19% hace cuadros-resumen, expresa libremente su punto de vista (16%), supone (13%) y busca el significado de palabras desconocidas (14%), participa en actuaciones (25%) y debates (21%).

A pesar de que el maestro expresa la importancia de no sentir la lectura como una imposición; posiblemente la indiferencia que percibe se deba a que sus alumnos no vinculan el significado de un texto con la vida real. El maestro no señala los propósitos de lectura que pretende alcanzar con este grupo, relativamente son más los textos que él les deja como obligatorios, además considera que prefieren los de lenguaje sencillo y sus alumnos opinan lo contrario.

## ESCUELA II GRUPO 1

### **1.- La lectura fuera de la escuela**

#### 1.1 La lectura de los alumnos:

El 60% de los alumnos expresa que a veces leen sus padres y hermanos, y el 68% de ellos leen una vez a la semana fuera de la escuela, además, consideran que leer es principalmente aprender sobre diversos temas (46%), comprender el significado (30%) y también disfrutar (19%). Esto se relaciona con los textos y sus propósitos de lectura: informarse (37%), incrementar su cultura (19%). Destaca en ellos que leen más para descansar (16%).

Como textos literarios leen principalmente cuentos (38%), y como no literarios: crucigramas y chistes (29%), revistas culturales (17%); además se distinguen por leer relativamente más éstas, periódicos (12%), comics (12%), revistas de deportes (10%), leen menos novelas (5%) y fotonovelas (4%).

#### 1.2 La lectura del maestro:

Existe relación entre lo que significa leer para el maestro: “Un acto de comunicación con la ventaja de que el emisor (escritor) da la pauta para recrear la perspectiva de lo que significa vivir” y los textos que lee según la frecuencia (sólo novelas, periódicos y libros especializados), también entre su concepto de lectura y sus propósitos según su prioridad: informarse, incrementar su cultura, actualizarse y divertirse.

### **2.- La lectura fuera de la escuela**

#### 2.1 Criterios para organizar la lectura:

El 40% de los alumnos indica que el maestro escoge textos como obligatorios y también ellos opinan sobre lo que les gustaría leer. Prefiere no usar fragmentos aunque el 78% de los alumnos dice que sí les gustan, y de este porcentaje el 48% expresa que a veces son interesantes y encuentran cosas nuevas.

El maestro considera que los textos que se abordan en clase les parecen a los alumnos muy interesantes. Sólo el 38% de sus estudiantes coincide totalmente con él, pues un 57% expresa que los textos les parecen sólo interesantes. El primer sector lo atribuye a la facilidad para captar el significado y el segundo lo atribuye al tema (37%) al lenguaje y la forma en que están escritos (27%). Podría decirse que sí hay correspondencia, y esto favorece la actitud de interés que expresa la mayoría. El maestro no menciona los textos que prefieren sus alumnos y ellos indican los que les permitan ampliar su vocabulario y sus conocimientos (49%).

## 2.2 Estrategias y actividades:

El propósito de lectura del docente es: “Una poción de recreación y re-creación, además de que visualicen otras formas de expresarse.” Tal vez por ello no asigna un horario para leer y analizar textos, pues dice: “Lo verían como una parte fragmentada de la clase. La intención es introyectar a la lectura como un recurso de aprendizaje y recreación en cualquier momento de su vida, y no sólo en la clase de español.”

Un aspecto relevante es que el maestro no lee cuentos fuera de la escuela y en la clase se los deja leer. (Tampoco lee revistas culturales y su grupo destaca por leerlas, 17%). Sería importante que también los leyera el profesor, para que hubiera más variedad en la clase; en cambio, lee periódicos y como recurso para motivarlos usa ilustraciones y noticias relacionadas con el texto. Le gusta leer novelas y también las deja leer

Sobre la pregunta: ¿qué entiende por predicción o anticipación?, el maestro contesta: “Tener un bagaje social cultural que le da cierta intención a la lectura premeditadamente.” Siempre las lleva a cabo cuando lee y se refleja en su labor con los alumnos porque el 38% indica que casi siempre el maestro solicita que antes de leer un texto imaginen de qué tratará basándose en el título (33%) y en el autor (19%). Destacan porque se basan menos en subtítulos y partes resaltadas (9%) para imaginar de qué trata un texto. Además el profesor afirma que antes de leer textos literarios investigan sobre el autor y el contexto de la obra. Siempre durante la lectura imaginan la continuación (40%), y a veces (38%) cambian el final de las historias leídas o inventan la continuación.

Es el único maestro que no marca la lectura en voz alta para mejorar o evaluar expresión oral, sino para realizar comentarios explicativos sobre el contenido y para hacer pausas, con la finalidad de que imaginen la continuación del texto. En cierta forma sus alumnos tienen la misma percepción pues en un 24% dicen que

leen en voz alta para mejorar o evaluar expresión oral y en un 20%, para encontrar el significado del texto.

No existe mucha relación entre los propósitos que pretende alcanzar el maestro en la clase y las actividades o estrategias que realiza porque pretende que la lectura sea un recurso de aprendizaje y recreación, que no la vean fragmentada sino como un medio de expresión; sin embargo, los alumnos consideran que leen para estudiar el tema de la clase (18%) y comprender el significado del texto (20%) y menos para la recreación (1%), en clase leen en voz alta para realizar comentarios explicativos sobre el contenido, 15%, (por esto destacan), al terminar de leer comentan (20%), se distinguen porque expresan más libremente su punto de vista (18%), participan en debates (34%) y también hacen cuadros-resumen (17%), suponen el significado de palabras desconocidas (10%) y los buscan (6%) en el diccionario.

Para este grupo leer significa principalmente aprender y comprender, y es lo que se hace en la clase, menciona el maestro que los motiva el hecho de analizar los textos y la entonación que se dé a la lectura. El gusto por la lectura se propicia con noticias relacionadas con su vida, aunque los alumnos consideran que casi no leen para la recreación. Hay participación de estos y el maestro en la selección de textos; y aunque él no lea revistas culturales, ellas están dentro de los textos que más leen sus alumnos.

## ESCUELA II GRUPO 2

### **1.- La lectura fuera de la escuela**

#### 1.1 La lectura de los alumnos:

El 58% de los alumnos expresa que a veces leen sus padres y hermanos. Casi la mitad del grupo (47%) lee diario fuera de la escuela y la otra (49%) una vez a la semana. Para ellos leer significa principalmente aprender sobre diversos temas (60%) y disfrutar (27%); esto se relaciona con sus propósitos de lectura: informarse (39%), incrementar su cultura (28%) y para pasar el rato (15%).

Principalmente leen cuentos (37%), poemas (25%), y como textos no literarios: comics (23%) y revistas de deportes (20%), crucigramas y chistes (14%). Este grupo es el que menos lee periódicos (8%) y revistas culturales por su cuenta (6%); pero se distingue porque lee más libros especializados (14%), como se ve este porcentaje coincide con el de crucigramas y chistes, y relativamente leen más noticias sobresalientes (9%), posiblemente no leen todo el periódico sólo lo más significativo o toman las noticias de revistas.

#### 1.2 La lectura del maestro:

Hay relación entre lo que significa leer para el maestro: "Leer es esencial para adquirir conocimientos en todos los campos del saber, también para divertirse",

los textos que lee según la frecuencia (cuentos, poemas, periódicos, noticias sobresalientes y revistas culturales) y sus propósitos de lectura según su prioridad (actualizarse e incrementar su cultura).

## **2.- La lectura en la escuela**

### 2.1 Criterios para organizar la lectura:

En clase usan fragmentos (aunque el profesor afirma que prefiere no usarlos) y el 73% expresa que les gustan, además les da opciones para que elijan (28%) y fundamentalmente les permite opinar sobre lo que les gustaría leer (48%); tal vez porque percibe que su grupo carece de hábitos de lectura.

Hay diferencias entre el maestro y los alumnos pues considera que los textos les parecen interesantes y sin trascendencia (nadie marca esta última actitud hacia los textos, sólo dos alumnos dicen que les parecen aburridos) por la costumbre de leer textos parecidos en contenido, lenguaje y estructura. Este grupo destaca porque prefiere textos similares (24%), también el docente informa que la actitud de la mayoría es de indiferencia porque: “No saben disfrutar lo que leen”, podría ser que ellos disfrutaran un texto a su manera y no como el maestro desea. Los alumnos indican que el interés (58%) por los textos se debe al lenguaje y la forma en que están escritos (35%), la facilidad para captar el significado (25%) y por el tema (24%) y prefieren los que les permitan ampliar su vocabulario y sus conocimientos (46%), tal vez prefieren leerlos con orientación del maestro. En cambio el maestro considera que a su grupo le gustan los textos de lenguaje sencillo y poca complicación; pero estos menos les gustan (16%), tal vez el maestro hace esta interpretación porque después de leer textos literarios e informativos, él solicita que busquen el significado de palabras desconocidas y tal vez esto no les agrada.

### 2.2 Estrategias y actividades:

Sobre la pregunta ¿qué entiende por predicción o anticipación?, contesta: “Aquello que agrade.” Considero que esta respuesta no es apropiada, aunque el maestro dice que cuando lee siempre las lleva a cabo; sin embargo, sobre las actividades de lectura, que prefiere realicen los alumnos, marca en último lugar la conformación de predicciones, a partir de una lectura interrumpida. Según las respuestas de los alumnos, estas sí se llevan a cabo, porque contestan que a veces (41%) antes de leer un texto el maestro solicita imaginen de qué tratará basándose en cuadros-resumen, 30%, (por eso se distingue este grupo) y en el título (20%). Durante la lectura a veces (44%) imaginan la continuación, cambian el final o inventan la continuación (49%), aunque el maestro no indica que la realicen o no le da bastante importancia.

El maestro de este grupo expresa que para motivar a los alumnos “... usa textos cortos de contenido interesante.” Además fuera de la escuela leen menos para

divertirse y como propósito de lectura en la clase el profesor no señala la recreación y se limita a decir: "Que comprendan lo que leen". Para el maestro leer significa principalmente adquirir conocimientos y la clase "... generalmente parte de la lectura de un texto o de sus apuntes." Esto lo confirman sus alumnos, pues el 22% de las respuestas, indica que leen para estudiar el tema de la clase, quizá por eso hacen más cuadros-resumen (31%) y seguramente se relacionan con un tema específico de la clase porque ésta parte de una lectura y al ser una práctica frecuente y no haber un espacio más amplio para la recreación, los alumnos no manifiestan gran interés y por eso el maestro dice que la actitud es de indiferencia.

No existe mucha relación entre los propósitos que pretende alcanzar el maestro en la clase y las actividades o estrategias, pues pretende que: "Comprendan lo que leen", y los alumnos señalan más como propósito de lectura mejorar o evaluar expresión oral (28%) y comprender el significado (12%); posiblemente por eso es el grupo que destaca por leer más individualmente de principio a fin sin hacer pausas (14%), hacen un comentario general del texto (16%), al leer en voz alta hacen comentarios explicativos sobre el contenido (10%), buscan palabras desconocidas en el diccionario (12%), hacen cuadros-resumen (31%) y participan en debates (20%), aunque al analizar un texto sólo en un 12% expresan libremente su punto de vista. Además destacan porque leen menos en clase para aprender sobre diversos temas (3%) y como para ellos leer significa esto último y disfrutar la lectura, tal vez por eso el maestro considera que los textos les parecen sin trascendencia a sus estudiantes.

## ESCUELA III GRUPO 1

### **1.- La lectura fuera de la escuela**

#### 1.1 La lectura de los alumnos:

El 66% del grupo indica que a veces leen sus padres y sus hermanos, y el 51% de ellos fuera de la escuela lee una vez a la semana. Para el 36% de los alumnos leer significa principalmente aprender más sobre diversos temas, comprender (32%) y disfrutar (28%). Esto se relaciona con los textos y sus propósitos de lectura: informarse (49%), éste los distingue; en segundo lugar para divertirse (16%) e incrementar su cultura 12% (se destacan por este bajo porcentaje).

Como textos literarios leen más cuentos (33%) y poemas (33%) y como no literarios: crucigramas y chistes (23%), y periódicos 23%, (destacan por la lectura de estos), comics (15%), revistas de deportes (12%) y fotonovelas (10%), menos leen revistas culturales (2%), noticias sobresalientes (7%) y libros especializados (7%).

#### 1.2 La lectura del maestro:

Existe relación entre lo que significa leer para el maestro: "Conocer algún tema, tener imaginación para poder entender y comprender algún tema", y los textos



que lee según la frecuencia (cuentos, poemas, novelas, periódicos, noticias sobresalientes, revistas culturales y libros especializados); aunque en el significado que tiene de lectura destacan la comprensión y no la recreación, se vincula ese concepto con sus propósitos según su prioridad: informarse, actualizarse, incrementar su cultura y divertirse.

## **2.- La lectura en la escuela**

### **2.1 Criterios para organizar la lectura:**

Se puede decir que existe relación entre lo que significa leer para los alumnos y los textos de la clase: periódicos, y fragmentos, que el 73% disfruta, y seguramente en estos también hay cuentos y poemas. Al leer el maestro estos dos géneros y además novelas considero que tiene más posibilidades de dejar textos literarios a sus alumnos, aunque él los elija, porque ellos indican que da principalmente textos obligatorios (40%) y en segundo lugar, opciones para que elijan (30%) y opinen sobre lo que les gustaría leer (30%); sin embargo, el maestro indica que siempre da opciones para que los alumnos elijan lo que van a leer.

Maestro y alumnos coinciden en que los textos que se leen en clase son interesantes, aunque este grupo sobresale porque al 41% le parecen muy interesantes y al 44% interesantes, por los temas (33%) y la facilidad para captar el significado del texto (29%); pero difieren porque él considera que prefieren los de diversa forma y contenido, y ellos, los que les permitan ampliar su vocabulario y sus conocimientos (40%); de alguna manera esto influye en la actitud de la mayoría que el maestro indica es de interés y lo atribuye a: "Las lecturas que se buscan pues se trata de que se relacionen con su vida cotidiana o con los temas"; además como recurso para motivarlos les pide lecturas que a ellos les gusten.

Los textos que leen alumnos y maestro fuera de la escuela coinciden en cuentos (33%), poemas (33%) y periódicos (23%); además al compararlos con otros grupos se distinguen por leer más estos tres tipos de textos.

### **2.2 Estrategias y actividades:**

Sobre la pregunta ¿qué entiende por predicción o anticipación?, contesta: "Sería tener antecedentes de lo que va a leer, por ejemplo autor, corriente, etc." y siempre las lleva a cabo cuando lee; sin embargo, dentro de las actividades que prefiere realicen los alumnos marca en 6º lugar, entre ocho opciones, la conformación de predicciones a partir de una lectura interrumpida. Además en la lectura en voz alta no indica pausas para que los alumnos imaginen la continuación, tal vez porque no le da mucha importancia aunque sí las haga (o considera que pierde tiempo pues asigna un horario de lectura porque: "Son varios los temas que se tienen que terminar de acuerdo al programa."), los alumnos indican que a veces (41%) imaginan de qué tratará el texto basándose en título (25%), cuadros-resumen (23%) e ilustraciones (20%), además el profesor afirma

que antes de leer les solicita información sobre el autor y la corriente literaria. A veces (39%) imaginan la continuación y cambian o inventan el final (46%).

Existe cierta relación entre los propósitos que pretende alcanzar el maestro en la clase (“Primero que adquieran el hábito (de lectura), porque no existe, y las habilidades para una buena lectura. Segundo una buena comprensión y adquisición de vocabulario.”) y las actividades o estrategias que realiza porque leen en voz alta para mejorar o evaluar la expresión oral (20%) y para hacer comentarios explicativos sobre el contenido (9%); aunque generalmente hacen un comentario al terminar de leer (17%), en este momento el docente indica que relacionan con su entorno los textos literarios y los informativos; pero quizá no tengan muchas oportunidades para hacerlo porque ellos indican en un porcentaje muy reducido (10%), que expresan libremente su opinión, leen individualmente de principio a fin sin hacer pausas (13%), buscan el significado de palabras (13%), resuelven cuestionarios (13%) participan en debates (16%), cuadros-resumen (36%) y resúmenes (13%). Se distinguen por éstas últimas actividades.

Considero que faltan más actividades durante la lectura a pesar de que, como recurso para motivarlos el docente coordine “...dinámicas grupales”; sin embargo, el 42% sigue los mismos pasos para leer diferentes textos porque así lo indica la maestra.

En este grupo leen fuera de la escuela más para informarse y menos para incrementar su cultura, lo que podría significar una limitación para comprender los textos. El maestro no indica como propósito de lectura la recreación, a los alumnos les parecen interesantes los textos, por el tema y la facilidad para captar el significado. Relativamente son más los textos obligatorios por parte del maestro, aunque casi en igual porcentaje les da opciones para que elijan y les permite opinar sobre los que pueden leer.

## ESCUELA III GRUPO 2

### **1.- La lectura fuera de la escuela**

#### 1.1 La lectura de los alumnos:

El 68% de los alumnos expresa que a veces leen sus padres y hermanos, y ellos (72%), una vez a la semana fuera de la escuela. Para el 59% del grupo leer significa aprender sobre diversos temas, (esto los destaca), comprender el significado (17%) y disfrutar (7%). Esto se relaciona con los textos y sus propósitos de lectura: informarse (40%), incrementar su cultura (21%) y divertirse (15%).

Como textos literarios se distinguen por leer más cuentos (49%) y como no literarios: crucigramas y chistes (30%), comics (20%), fotonovelas (14%); la lectura de éstas los distingue, y casi no leen periódicos (8%), revistas de deportes (8%), revistas culturales (6%) ni noticias sobresalientes (2%).

## 1.2 La lectura del maestro:

Hay relación entre lo que significa leer para el maestro: "Incrementar la cultura", los textos que lee según la frecuencia (cuentos, novelas, poemas, periódicos, revistas culturales, libros especializados) y sus propósitos según su prioridad: actualizarse, informarse, incrementar su cultura y divertirse.

## 2.- La lectura en la escuela

### 2.1 Criterios para organizar la lectura:

El maestro y el 72% de sus alumnos coinciden en que los textos que leen en clase son interesantes, él indica que se debe a la costumbre de leer los que son similares, y ellos por la facilidad para captar el significado (42%). Se distingue este grupo por esta característica de los textos y también porque le interesa menos el tema (15%) y más el lenguaje sencillo, 26%, tal vez porque después de leer busca las palabras desconocidas. Maestro y alumnos consideran que prefieren las lecturas que les permitan ampliar su vocabulario y sus conocimientos (45%); tal vez necesitan mayor orientación del maestro para interesarse más por este tipo de textos. Si el maestro indica que la actitud de la mayoría es de aburrimiento, porque les faltan hábitos y en primer grado es difícil fomentar la lectura también puede deberse a que principalmente él selecciona textos obligatorios (53%) como periódicos (8%) y revistas de deportes (8%) y culturales (6%) que por cuenta propia casi no leen (además no contestó si da opciones para que los alumnos elijan textos).

### 2.2 Estrategias y actividades:

Sobre la pregunta ¿qué entiende por predicción o anticipación?, el maestro no contesta, pero dice que cuando lee siempre las lleva a cabo. No marca la conformación de predicciones a partir de una lectura interrumpida como actividad que prefiera realicen los alumnos, posiblemente porque generalmente no las lleva a cabo, lo cual se refleja en las respuestas de los alumnos, el 40% indica que a veces el maestro les solicita que antes de leer imaginen de qué tratará el texto, el 32% dice que nunca se hace; (29%) se basan en cuadros-resumen, (22%). En subtítulos y partes resaltadas El 37% indica que durante la lectura a veces se les solicita imaginen la continuación, 32% nunca; y un 40% informa que a veces cambian el final o inventan la continuación, y un porcentaje igual, nunca (40%).

El maestro asigna un horario: "Porque el alumno carece de hábitos en la lectura y muchas veces no ha leído." considero que no existe mucha relación entre los propósitos que pretende alcanzar el maestro ("Que el alumno entienda lo que lee, formar hábito en la lectura, ampliar su vocabulario.") y las actividades o estrategias que realiza: leen en voz alta para mejorar o evaluar expresión oral (26%), hacen comentarios explicativos (7%), aunque casi no realizan esta actividad, y para comprender el significado del texto (17%); menos para vincular el significado de

éste con la vida real (4%). Además realizan lecturas silenciosas al leer textos literarios e informativos y después, buscan el significado de palabras desconocidas, 24%, (se distinguen por esta actividad; además por suponer el significado 14%). Aunque el docente pretenda que amplíen su vocabulario, considero que ésta no es la mejor forma. Un 14% comentan el contenido al terminar de leer, hacen resumen (26%) o resuelven un cuestionario (11%); casi no participan en debates (7%) ni expresan libremente su punto de vista personal sobre lo leído (10%).

Posiblemente es difícil formar hábitos porque las actividades no son muy significativas, el trabajo es más individual, no tienen muchas oportunidades de expresar sus opiniones sobre los textos, realizan lecturas silenciosas, buscan el significado de palabras desconocidas, hay escasas predicciones o anticipaciones, esto origina que tal vez se les dificulte más comprender el significado y encontrar el sentido del texto pues éste lo trabajan después de haber analizado el texto y no durante la lectura.

Los textos que leen generalmente son obligatorios y les interesan por la facilidad para captar el significado y el lenguaje sencillo; y también para incrementar su vocabulario; además leen menos para vincular el significado de un texto con la vida real.

## 5. ANÁLISIS DE LAS TRES ESCUELAS

### 5.1 LA LECTURA DE PADRES, HERMANOS Y ALUMNOS FUERA DE LA ESCUELA

Entre los factores que influyen en el desarrollo de la lectura está el ámbito extraescolar de los alumnos, por ello una primera cuestión que me interesó indagar fue la frecuencia de lectura en padres y en hermanos, así que les di tres

opciones: a menudo, a veces o nunca. Al analizar los datos por grupo percibí que en un 66% se relaciona la lectura de los estudiantes con la frecuencia de lectura voluntaria de sus padres y hermanos (escuela I, y grupos 2 de las escuelas II y III); es decir, si en la casa se lee más, los alumnos hacen lo mismo, como en el grupo 1 de la escuela I donde destacan los padres y hermanos por leer en un 78% a menudo y en un 57% los alumnos leen diario; o a la inversa como sucede en el grupo 2 de la escuela III donde padres y hermanos en un 27% leen a menudo y el 23% de los alumnos, diariamente.

También se dan casos en que los padres leen relativamente con mayor frecuencia que los alumnos, como se pudo percibir en los porcentajes antes mencionados y también en el grupo 1 de la escuela II, pues a menudo los padres leen en un 40% y los alumnos, diario en un 24%, o también los padres leen menos (34% y los alumnos más (39%) como el grupo 1 de la escuela III. Lo anterior se puede apreciar en los siguientes porcentajes:

### Comparación entre frecuencia de lectura en la familia

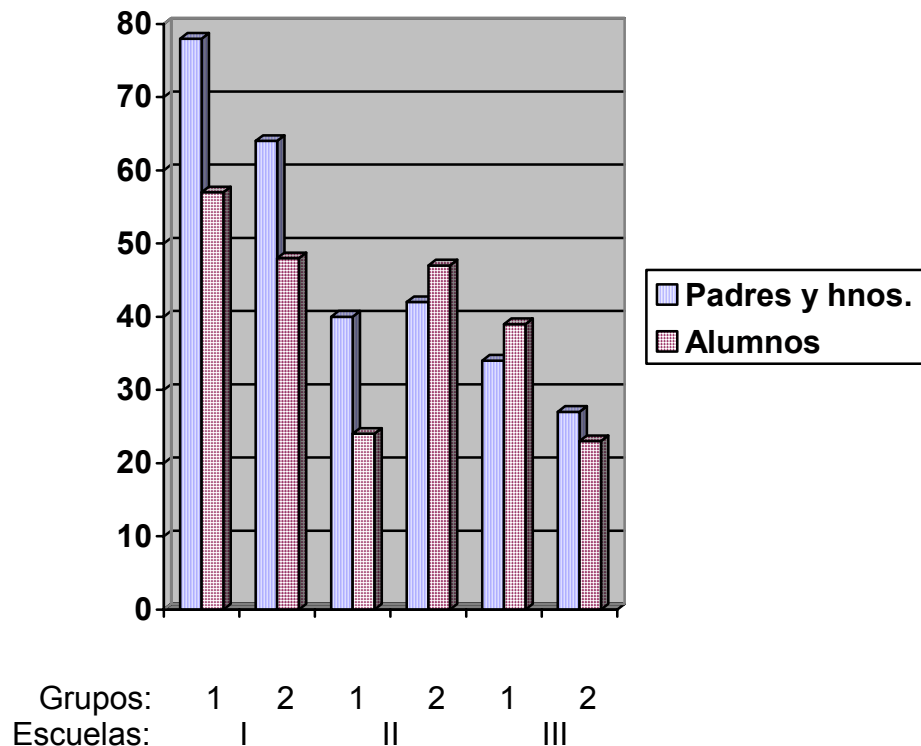
#### PADRES Y HERMANOS

Escuela	I		II		III	
Grupo	1	2	1	2	1	2
Frecuencia de lectura (a menudo)	78%	64%	40%	42%	34%	27%

#### ALUMNOS

Todos los días	57%	48%	24%	47%	39%	23%

### Lectura de padres, hermanos y alumnos



Al revisar los porcentajes a nivel escuela, es posible observar que la frecuencia de lectura en padres y hermanos, a menudo, y en los alumnos diario, es mayor en la I (71% y 53%, respectivamente), disminuye en la II (41% y 35%) y es menor en la III (30% y 31%).

El hecho de que los padres (48%) lean con mayor frecuencia que los alumnos, (40%) me hace pensar que estos dedican su tiempo libre a otras actividades, quizá porque no se sienten motivados a leer.

En el desarrollo de la lectura de los alumnos no sólo influye la frecuencia. Otros factores importantes son el tipo de textos y la actitud sobre ellos, esto lo determina también que el fomento de lectura en la escuela se realice con mayor o menor dificultad, pues la competencia comunicativa que se pretende desarrollar forma parte de la competencia cultural, porque se pretende que el interlocutor domine conocimientos y estrategias, de acuerdo con las intenciones y situaciones comunicativas en contextos diversos

Si analizamos más a fondo la frecuencia de lectura voluntaria en los alumnos se nota que realizan esta actividad constantemente, aunque quizá los textos no son los que el maestro de Español desearía. Los alumnos de la escuela I leen más a menudo, disminuyen en la II y son menos en la III, como se aprecia a continuación.

### Frecuencia de lectura voluntaria en los alumnos

Frecuencia/ escuela	I	II	III
Todos los días	53%	35%	31%
Una vez a la semana	45%	59%	61%
Una vez al mes	2%	4%	6%
Nunca		2%	2%

#### 5.1.1 CONCEPTO DE LECTURA PARA LOS ALUMNOS

Considero que el gusto por la lectura voluntaria se relaciona con el significado de ésta para los alumnos, sus propósitos y el tipo de textos, y todo esto se vincula con las experiencias que han tenido como lectores, es por ello que me pareció importante saber su concepto de lectura por eso les pregunté de manera abierta y después clasifiqué sus respuestas; pero antes de presentarlas me parece importante mencionar que Smith (1983) manifiesta que el término lectura tiene diferentes significados según el contexto en que se emplee; para él, leer es dar sentido al texto sin centrar la atención sólo en letras o palabras. Para los alumnos que forman parte de mi muestra parece existir una división entre aprender y comprender el significado; sin embargo, esto último es esencial para realmente aprender sobre un tema y que no sólo se obtenga información para realizar una actividad escolar o se satisfaga una curiosidad personal en un tiempo muy breve; es decir, que sólo se emplee la memoria a corto plazo.

Al analizar las respuestas de los alumnos respecto a su concepto de lectura pude percibir que los grupos 2 de las escuelas II y III se distinguen por establecer la diferencia entre comprender el significado y aprender más sobre diversos temas, pues los porcentajes respectivos en el primer grupo son 13% y 60%, y en el segundo grupo 17% y 59%.

Para el 50% de los grupos (escuela II, grupo 1 y los dos grupos de la escuela III), en segundo lugar leer es comprender el significado, y en tercer lugar en un 50%, el grupo 1 de cada escuela, indican que leer es disfrutar. Como se ve es esencial propiciar más situaciones donde se genere el gusto por leer como una actividad también recreativa y no sólo informativa.

A continuación presento algunos de los porcentajes principales con relación al significado de lectura, cabe aclarar desde este momento que al analizar estos datos y los que presentaré más adelante observé que hay diferencias, principalmente entre los grupos, pero también algunas semejanzas independientemente de la escuela a la que pertenezcan.

#### Significado de la lectura para los alumnos

ESCUELA	I	II	III
---------	---	----	-----

GRUPO	1	2	1	2	1	2
SIGNIFICADO						
Aprender sobre diversos temas	33%	33%	46%	60%	36%	59%
Comprender el significado	40%	24%	30%	13%	32%	17%
Disfrutar	11%	36%	19%	27%	28%	7%

### 5.1.2 PROPÓSITOS DE LECTURA Y TIPO DE TEXTOS QUE LEEN LOS ALUMNOS FUERA DE LA ESCUELA

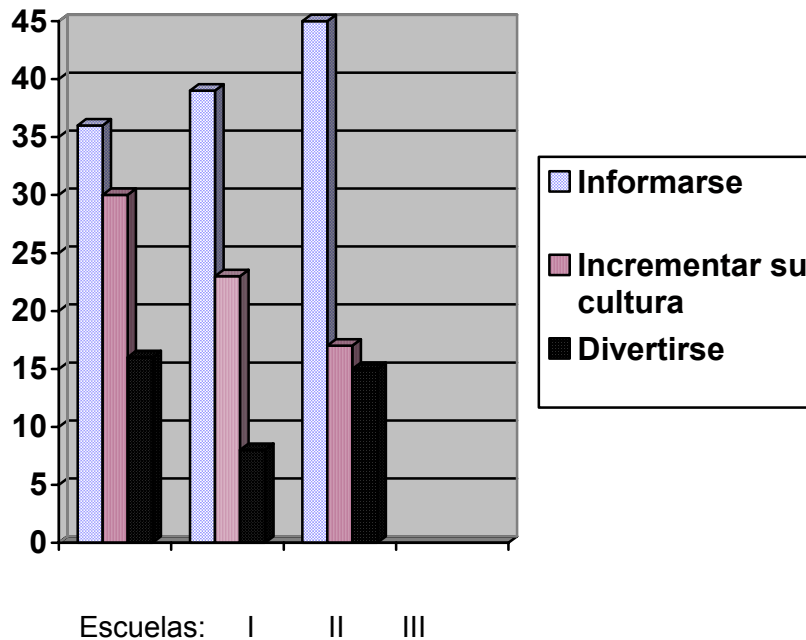
Al revisar el significado de lectura pude notar que para los dos grupos de las escuelas II y III que aproximadamente equivalen al 66% de mi muestra, leer significa en primer lugar aprender sobre diversos temas, y esto se relaciona con su propósito principal de lectura que es informarse; ya que, para las tres escuelas éste es el propósito principal (40%), en segundo lugar, incrementar su cultura (24%) y en tercer lugar divertirse (13%), excepto el grupo 1 de la escuela III que indica en segundo lugar divertirse (16%) y en tercero incrementar su cultura (12%). Además destaca la escuela I por leer más para incrementar su cultura (30%) y menos la III (17%); pero coinciden en el porcentaje de leer para divertirse; la escuela II es la que menos lee para este propósito (8%). Le interesa más informarse e incrementar su cultura como se puede ver en los siguientes porcentajes:

#### Propósitos de lectura para los alumnos, fuera de la escuela

Propósito/ escuela	I	II	III
--------------------	---	----	-----



Informarse	36%	39%	45%
Incrementar su cultura	30%	23%	17%
Divertirse	16%	8%	15%



Con el fin de conocer las preferencias de los alumnos por diversos textos que leen de manera voluntaria y establecer la relación entre su concepto y sus propósitos de lectura, les presenté diversos textos tanto literarios como no literarios y las diferencias entre los grupos a las que ya hice referencia, al respecto me parece importante destacar los aspectos que presento a continuación:

El grupo 1 de la escuela I se distingue porque para ellos leer es principalmente comprender el significado (40%) seguramente por eso leen más para incrementar su cultura (32%) y además porque leen relativamente más revistas culturales, 15%, (pues este grupo y el 1 de la escuela II, leen más 17%), aunque las marcan en cuarto lugar, pues para ellos el tercer propósito es divertirse, por eso lo más probable es que les gusten otros textos como revistas de deportes (24%), comics (21%) y crucigramas y chistes (17%).

El grupo 2 de la escuela I se distingue porque para ellos leer es principalmente disfrutar (36%) marcó en tercer lugar realizar más esta actividad para descansar (16%) y los textos que leen así lo reflejan, pues principalmente son revistas de deportes (19%), crucigramas y chistes (18%), comics (16%) y fotonovelas (13%). Además en cuanto a textos literarios leen más cuentos (45%).

Para el grupo 1 de la escuela II leer es principalmente aprender sobre diversos temas (46%) y realizan más esta actividad para informarse (37%), en segundo

lugar para incrementar su cultura (19%) . Leen más para descansar (16%) y esto se relaciona con los textos que leen porque en primer lugar leen relativamente más crucigramas y chistes (29%), revistas culturales (17%) a las que mencionan en segundo lugar y en tercer lugar, y periódicos (12%).

Para el grupo 2 de la escuela II leer es principalmente aprender sobre diversos temas (60%) y sus principales propósitos de lectura son informarse (39%) e incrementar su cultura (28%). Al compararlos con otros grupos leen más libros especializados (14%). Se nota que hay gran relación entre su concepto de lectura y los textos que leen, además, de que señalaron en tercer lugar que leen más para pasar el rato (15%) y menos para divertirse (5%). En primer lugar leen comics (23%) y en segundo lugar, revistas de deportes (20%), en tercer lugar crucigramas y chistes (14%) y este porcentaje coincide con el de libros especializados.

El grupo 1 de la escuela III se distingue porque en primer lugar lee más para informarse (49%) esto se relaciona con los textos que lee pues en primer lugar y mencionan leer más periódicos (23%) aunque sería interesante saber qué secciones, también para ellos leer es disfrutar (28%) y en segundo lugar leen para divertirse (16%) seguramente por eso también en un 23% leen crucigramas y chistes; aunque también es el grupo que menos lee para incrementar su cultura (12%), tal vez lo indican porque después de los textos antes mencionados, leen comics (15%), revistas de deportes (12%) y fotonovelas (10%) y menos revistas culturales (2%), noticias sobresalientes (7%) y libros especializados (7%).

El grupo 2 de la escuela III se distingue porque para ellos leer es más aprender sobre diversos temas (59%), leen en primer lugar para informarse (40%), en tercer lugar para divertirse (15%) y en segundo lugar para incrementar su cultura (21%), quizá lo dicen porque leen más cuentos (49%), aunque respecto a la lectura de otros textos no literarios leen más crucigramas y chistes (30%), comics (20%) y fotonovelas (14%) y respecto a estas últimas coinciden con el grupo 2 de la escuela 1 (13%).

Con el fin de tener una idea más completa acerca de la diversidad de textos que leen los alumnos presento a continuación los siguientes porcentajes:

### Textos que más leen los alumnos

ESCUELA GRUPO	I		II		III	
	1	2	1	2	1	2
TEXTOS:						
Crucigramas y chistes	17%	18%	29%	14%	23%	30%
Comics	21%	16%	12%	23%	15%	20%
Revistas de deportes	24%	19%	10%	20%	12%	8%

A continuación presento los textos que menos leen los alumnos. Con excepción de los porcentajes subrayados:

### Textos que en general menos leen los alumnos

ESCUELA	I		II		III	
	1	2	1	2	1	2
GRUPO						
TEXTOS:						
Periódicos	10%	11%	12%	8%	<u>23%</u>	8%
Revistas culturales	<u>15%</u>	7%	<u>17%</u>	6%	<u>2%</u>	6%
Fotonovelas	5%	<u>13%</u>	4%	5%	10%	<u>14%</u>
Libros especializados	4%	5%	6%	<u>14%</u>	7%	<u>5%</u>
Noticias sobresalientes	3%	6%	6%	9%	7%	2%

Los textos anteriores no son los únicos que leen los alumnos pues el 3% de mi muestra indica otros como enciclopedias, videojuegos, revistas sobre artistas y libros de secundaria. Respecto a los textos literarios leen más cuentos (40%), en tercer lugar poemas (22%) y menos novelas (12%). Estos porcentajes muestran la necesidad de trabajar más con diversos géneros literarios, en la escuela, con el fin de que los alumnos desarrollen más sus criterios para elegir textos pues en segundo lugar (26%) leen otros textos como leyendas, obras de teatro, canciones y mitos. Me parece importante destacar que los alumnos generalmente leen textos de extensión breve, no están acostumbrados, por ejemplo, a las novelas.

Después de analizar el concepto de lectura de los alumnos, sus propósitos y el tipo de textos, considero que la escuela necesita propiciar un sentido crítico para que los jóvenes también sean selectivos ante los medios de comunicación y no los vean como estilos de vida, que reflexionen, comenten y den argumentos sólidos respecto a los textos.

## 5.2 LA LECTURA DE LOS MAESTROS FUERA DE LA ESCUELA Y SU CONCEPTO

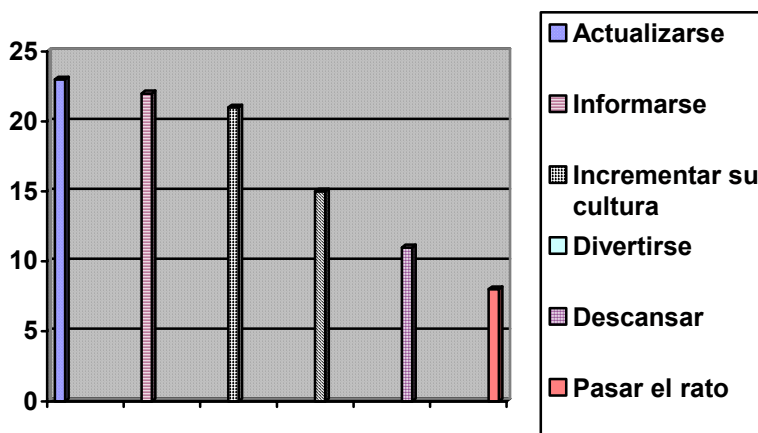
Respecto a la lectura que realizan los docentes fuera de la escuela, el primer aspecto que me pareció importante conocer fue su concepto de lectura. Al analizar las respuestas se nota que, para ellos, la finalidad es principalmente obtener información sobre un tema (42%) y después recrearse (33%). A nivel escuela, para los docentes de los planteles I y II leer es conocer y recrearse, y para los maestros de la escuela III se relaciona más con el conocimiento de un tema.

Para mí la lectura es un proceso cognitivo, por tanto individual, que consiste en utilizar los conocimientos previos, las circunstancias, las expectativas, las interrogantes y los propósitos al tratar de comprender un texto escrito con el fin de

anticipar ideas, adquirir información, modificar ideas o conocimientos previos y comprobarlos construyendo así significados y encontrándole sentido al texto.

El concepto de lectura de los docentes tiene relación con sus propósitos según lo indican los siguientes porcentajes:

### Propósitos de lectura de los docentes fuera de la escuela



Actualizarse	23%
Informarse	22%
Incrementar su cultura	21%
Divertirse	15%
Descansar	11%
Pasar el rato	8%

Por los porcentajes anteriores me parece importante hacer referencia al amplio campo de la lectura, pues ésta permite ampliar las posibilidades de comunicación, placer y aprendizaje. Además hay diferentes tipos según el propósito, por ejemplo, según Foucambert (1976), se clasifica en: silenciosa, selectiva, exploratoria, lenta e informativa. Por tanto, considero que en la medida en que los docentes lean más para disfrutar un texto, más podrán desarrollar el gusto por la lectura en sus alumnos; por ejemplo, al presentarse el docente como un ejemplo de lector ante ellos.

### 5.3 TIPO DE TEXTOS QUE LEEN LOS MAESTROS FUERA DE LA ESCUELA

El 100% de los maestros indica que lee todos los días; pero sería importante saber si esa lectura es voluntaria; es decir, si tienen el hábito de ser lectores de textos que realmente les agradan o si sólo se limitan a leer para preparar su clase. Con el fin de conocer más acerca de los textos que leen les proporcioné una lista para que ellos los señalaran y las respuestas fueron las siguientes:

### Tipo de textos que leen con mayor frecuencia los docentes

#### Textos literarios:

cuentos	38%
novelas	31%
poemas	31%

#### Otro tipo de textos:

periódicos	32%
revistas culturales	26%
libros especializados	21%
noticias sobresalientes	16%
revistas de deportes	5%
fotonovelas, crucigramas, chistes y comics	0%

Considero que entre mayor sea el ámbito de lectura de los docentes más posibilidades tendrán para formar lectores y propiciar en sus estudiantes un juicio crítico acerca de los textos. Si el 55% de los alumnos lee una vez a la semana y el 40%, diariamente, pero prefieren leer crucigramas, chistes y comics, además de revistas de deportes Los maestros no leen ese tipo de textos, según afirman. Me parece importante que aunque los docentes pueden proponer mejores textos, también se analicen en la clase algunos de los que eligen leer los alumnos, con el fin de fomentar un mejor criterio de selección y tener más elementos críticos para decidir qué leer y para qué.

Por otra parte, sólo el 50% de los docentes lee noticias sobresalientes, considero que si todos las leyeran tendrían mayores recursos para desarrollar la lectura en sus alumnos al identificarla como una práctica social y no sólo escolar, pues el maestro del grupo 1 de la escuela II indica que para motivar a sus alumnos utiliza noticias relacionadas con el texto que se leerá.

Al revisar los datos por escuela noté que sólo la lectura de los dos maestros de la escuela III es más variada. A pesar de que la carrera de uno es Psicología Educativa y la del otro, Pedagogía; no limitan la lectura a su especialidad. Por otra parte, observé que se relaciona el concepto de lectura de los docentes con sus propósitos y el tipo de textos que leen.

## 5.4 LA LECTURA EN LA ESCUELA. CRITERIOS PARA ORGANIZARLA

### 5.4.1 HORARIO Y PROPÓSITOS DE LECTURA

Con relación a los criterios para organizar la lectura en la escuela, como parte de la planeación de la clase, me pareció importante saber si los docentes asignan un horario y la causa de éste.

De los seis maestros que formaron parte de mi muestra, el 50% destina un horario especial para la lectura y el análisis de textos, (asignan horario el maestro 2 de la escuela I y los dos maestros de la escuela III; y no, el maestro 1 de la escuela 1 y los dos maestros de la escuela II). Considero que lo más importante no es asignar un horario, pues el 50% de los docentes, uno de cada escuela, menciona que durante la lectura, la actitud de sus alumnos es de interés. Además, también observé que dos maestros (uno asigna horario, esc. I, grupo 2 y otro no, esc. II, grupo 2), coinciden al decir que la actitud de sus alumnos durante la lectura es de indiferencia, lo cual equivale a un 33%, y un maestro que sí asigna horario dice que hay aburrimiento, y representa un 17%; pero además el 50%, uno de cada escuela, considera que sus alumnos se sienten obligados a leer, independientemente del horario.

Con base en los datos anteriores me parece importante identificar las causas para el desinterés y proponer modificaciones a los elementos que influyen en el desarrollo de la lectura, como las características de los alumnos, los propósitos, los tipos de texto, la selección de estos y las actividades; pues sólo así la lectura podrá cumplir con los objetivos que debería alcanzar.

Entre los propósitos para la lectura en la clase que plantean los maestros, la respuesta fue abierta. Su argumentación para asignar un horario o no, tiene relación con los propósitos que pretenden alcanzar los cuales son, en primer lugar la comprensión y en segundo la recreación. Los que no asignan un horario marcan como propósitos la comprensión y la recreación, y los que sí lo asignan, dan más énfasis a la comprensión y formación de hábitos.

Al respecto conviene recordar que un texto se puede leer con diferentes propósitos, por otra parte, si para los alumnos leer es también disfrutar los textos y este propósito no se fortalece en la escuela, entonces puede resultar difícil formar hábitos de lectura pues el 67% de los docentes indica que los alumnos carecen de estos.

Pude encontrar que el maestro del grupo 2 de la escuela I, da mucha importancia al Programa de estudios al hacer referencia tanto al horario de lectura como a los propósitos. Respecto al Programa estoy de acuerdo en la necesidad de conocerlo y analizarlo para tratar los temas en clase, pero sin perder de vista el propósito esencial: desarrollar la competencia comunicativa, la cual abarca procesos y conocimientos que el sujeto debe usar para producir y comprender diversos discursos según la situación y el contexto.

Con la finalidad de comparar los propósitos de lectura en la clase expresados por los docentes y por los alumnos, solicité a estos que de una lista marcarán los que ellos consideran se manifiestan, y los seis grupos de mi muestra indicaron que en la clase leen principalmente para mejorar o evaluar expresión oral, pues tiene el mayor porcentaje (24%). Además, los docentes de alguna manera lo confirman pues en un 48% sus alumnos leen en voz alta con este propósito.

Es innegable que corresponde a la escuela favorecer el desarrollo de los diversos tipos de lectura, pero es un error dedicar más tiempo a la lectura en voz alta para evaluarla, pues como afirma Romo (1997), cuando se atiende a los sonidos o la entonación no se da sentido y no se comprende. Además, al leer inferimos y en ocasiones podemos pasar inadvertidos errores tipográficos que no siempre son un obstáculo para construir significados. Claro que esto no impide dar recomendaciones al alumno para mejorar su lectura en voz alta, pero no se debe estar interrumpiendo la lectura todo el tiempo, para corregir errores, si estos no son significativos, pues a través de la práctica se superan los “errores” ya que leer es un proceso.

Por otra parte, es importante tomar como base que un buen lector no sólo es aquél que pronuncia de manera perfecta lo escrito, sino como indica Carrasco (1999), el buen lector comprende, tiene hábitos, hace uso permanente de materiales escritos, lee con diferentes propósitos según sus necesidades, relaciona textos reconociendo, confrontando y construyendo significados, controla su comprensión, está alerta ante los obstáculos tanto en ésta como en el texto.

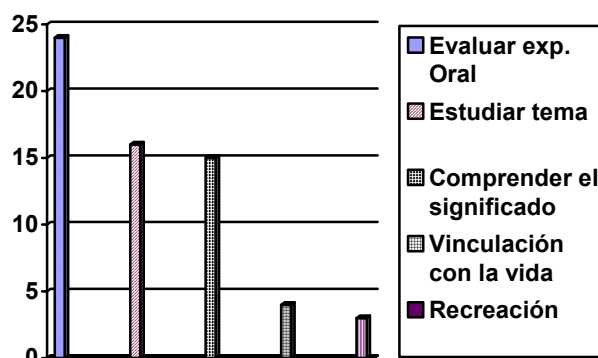
Para continuar con los propósitos de lectura, los alumnos expresan que leen para estudiar el tema de la clase (16%), por tanto, se puede decir que le dan mucha importancia a los contenidos programáticos y afirman que en tercer lugar leen para comprender el significado el texto (15%). Podría pensarse que leen principalmente para aprobar la asignatura de Español. Esto se confirma de alguna manera porque los maestros indican en un 42% que los alumnos leen en voz alta para realizar comentarios explicativos sobre el contenido del texto.

Como propósito de lectura los alumnos leen menos para vincular el significado del texto con la vida real (4%) y para la recreación (3%). Al respecto considero que cuando los alumnos ven un texto ajeno a sus intereses, es decir, no le encuentran sentido, será difícil la formación de hábitos.

Por otra parte, al analizar todas las respuestas de los alumnos, se distingue la escuela II porque los alumnos afirman que leen más para estudiar el tema de la clase, 20%, (la escuela I, 17% y la III, 14%) y esto se puede relacionar con el hecho de que los docentes no asignan un horario para leer porque consideran la lectura como un recurso para el aprendizaje.

A continuación presento algunos propósitos de lectura mencionados anteriormente y expresados por los alumnos:

### Propósitos para la lectura en la clase, según los alumnos



Mejorar o evaluar expresión oral	24%
Estudiar el tema de la clase	16%
Comprender el significado del texto	15%
Vincular el significado del texto con la vida real	4%
Recreación	3%

#### 5.4.2 TIPO DE TEXTOS QUE SE LEEN EN LA CLASE

El 50% de los maestros afirma que, a veces da opciones para elegir textos y sus respuestas coinciden con las de sus alumnos, excepto las del maestro 2 de la escuela III que no contestó. Esto llama la atención porque el 53% de su grupo afirma que los textos son obligatorios; por otra parte esta forma de dar a leer textos distingue a esta escuela, 46%, (la escuela I, 37% y la II, 32).

A pesar de que un 37% del porcentaje de alumnos de las tres escuelas indica que el maestro les permite que opinen acerca de los textos que les gustaría leer, es relativamente mayor (39%) el porcentaje en que el maestro escoge siempre textos obligatorios para todos. Considero que cuando un texto interesa a un alumno no lo ve como una imposición, porque él así lo eligió, aunque el maestro lo haya sugerido, entre otros. Es esencial variar la forma en que se seleccionan los textos para que participen tanto los alumnos como los maestros; por ejemplo, en la escuela I hay equilibrio entre los textos obligatorios (37%) y las participaciones de los alumnos para que opinen acerca de lo que les gustaría leer (37%), tal vez esta forma de seleccionar textos se basa en que para los docentes leer es conocer y recrearse, y no desean imponer la lectura.

En la escuela II los alumnos se distinguen porque en un 44% el maestro les permite que opinen sobre lo que les gustaría leer, (quizá también esto se relacione con el hecho de que para los docentes leer es conocer y recrearse); pero también a veces los docentes les dan opciones (24%). Si los alumnos de esta escuela destacan por preferir textos similares en contenido, lenguaje y estructura, 22%



(escuela I, 7% y la II 16); seguramente estos criterios los emplean para elegir lo que desean leer. A continuación presento los porcentajes de las respuestas de los alumnos, por escuela, respecto a la selección de los textos.

### Selección de textos a nivel escuela

ESCUELAS	I	II	III
El maestro:			
Escoge siempre textos que son obligatorios para todos	37%	32%	46%
Les da a elegir entre varias opciones	26%	24%	24%
Permite que opinen sobre lo que les gustaría leer	37%	44%	30%

La combinación de textos elegidos por los maestros (que necesitan ser lectores de diferentes materiales) y por los alumnos puede favorecer una gradación en la lectura, además analizar algunos de los textos que leen los estudiantes fuera de la escuela, podría ser un recurso para utilizarlo en clase para debatir, hacer un análisis y una crítica de esos materiales.

Respecto a los textos que dejan leer los maestros, ellos no se limitan a los fragmentos del libro de texto (que al 84% de los alumnos le gustan porque consideran que son interesantes y aprenden más) ni a los sugeridos en el Libro para el Maestro, sino principalmente eligen otros textos como: *Canek*, *El Principito*, *El viejo y el mar*; cuentos breves, periódicos y revistas. Así lo indican los siguientes porcentajes:

### Textos que deja leer el maestro

a) Fragmentos del libro de texto	37%
b) Los sugeridos en el Libro para el Maestro	18%
c) Otros	45%

Una tercera parte de los maestros señala las tres opciones (docente 1 de las escuelas I y III). Se distingue la escuela III por marcar más posibilidades para leer diferentes textos; aunque como antes mencioné, los profesores seleccionan principalmente textos obligatorios.

Respecto al tipo de textos que lee el maestro podría decir que de alguna forma ello influye en la preferencia y/o en el trabajo con los alumnos, pues en la escuela I los maestros leen cuentos y sus estudiantes prefieren este género en un 42%.

Los seis docentes que formaron parte de la muestra, afirman leer periódicos y revistas culturales, una excepción en la lectura de éstas es el maestro 1 de la escuela II, pero su grupo destaca por leerlas más, 17%, (en cambio el grupo 2 de esta misma escuela las lee menos, 6%). Parece que el profesor no conoce mucho a su grupo pues cuando se le preguntó acerca de las características de los textos que prefieren leer sus alumnos no contestó, tal vez por descuido o porque no conoce los intereses de sus alumnos, pues prefiere no usar fragmentos y al 78% de sus alumnos le gustan; además, considera que los textos les gustan por la facilidad para captar el significado y ellos en un mayor porcentaje (37%) afirman que es por el tema.

En la escuela III el maestro y los alumnos del grupo 1 coinciden en leer más cuentos (33%), poemas (33%), novelas (15%) y periódicos (23%), y se distinguen por leer más estos últimos.

En esta misma escuela pero en el grupo 2 el docente considera que la actitud es de aburrimiento por: "La falta de hábito para la lectura" quizá porque tanto en la lectura de textos literarios como informativos los alumnos leen en silencio; además el maestro indica textos obligatorios (53%) y algunos de ellos no los leen por cuenta propia; por ejemplo, les deja periódicos y fuera de la escuela casi no los leen (8%), sólo coinciden con su maestro porque leen más cuentos (49%) y la preferencia de este género los distingue.

Respecto al tipo de textos que se leen en la escuela es importante que al trabajar la lectura no se pierda de vista el enfoque comunicativo y funcional en el cual se considera al aula como un espacio de creación y recepción de textos de diversa naturaleza e intención donde se analizan los diferentes usos verbales y no verbales que los alumnos utilizan en sus prácticas comunicativas. Pues como afirma Lomas (1993): la lengua es su uso y éste siempre está contextualizado, por tanto, los fragmentos requieren un contexto.

Por otra parte, el hecho de que los alumnos de secundaria son adolescentes implica la lectura de textos que les interesen que no siempre el maestro se los dé y los sientan como obligatorios porque para empezar, una característica de esta etapa es que se rebelan contra la autoridad. Cuando un material de lectura se basa en el contexto de los adolescentes, no los aísla de su mundo, sino les permite enfrentarse de manera diferente, entonces podrán analizarlo con un criterio más amplio. Además, los adolescentes necesitan alguien con quien identificarse, buscan un modelo, y el maestro puede ser un ejemplo de lector que les contagie el gusto por la lectura.

Otro aspecto también importante, que los docentes necesitan tomar en cuenta es el relacionado con las características de los textos, por ejemplo, Quintero (1998), expresa que muchos textos son confusos, pocos dan pistas desde el título, hay muchos de organización inductiva y a veces los alumnos toman las primeras ideas como básicas distorsionando el contenido. Además, como afirma (Piccolo, 1987),

el poco contacto con textos expositivos y la ausencia de buenos modelos dificulta la comprensión de estos textos. Por tanto, cuando corresponda al maestro elegir textos necesita conocerlos y analizarlos previamente con la intención de que durante la lectura les parezca interesante el texto y con ello se dé una actitud positiva durante la lectura.

Al considerar la forma en que se seleccionan los textos que se leen en la clase, también me interesó conocer cómo creen los docentes que les parecen estos a sus alumnos y el 72% de las respuestas indica que los textos les parecen interesantes a los alumnos, el 60% de las respuestas de los alumnos indica lo mismo que los docentes, y el 33% dice, muy interesantes. Respecto a las causas del interés por los textos, cuatro de los seis grupos indican que les parecen interesantes principalmente por el tema (los dos grupos de la escuela I y los grupos 1 de las escuelas II y III). Además, el 50% de los docentes, uno de cada escuela manifiesta que la actitud de sus alumnos depende del tema (en un 34% a estos les parecen interesantes los textos por este aspecto) y las actividades a realizar.

Considero que si los docentes manifiestan que los alumnos carecen de hábitos de lectura y a estos les interesan los textos, principalmente por el tema, es necesario que el maestro explore si existen conocimientos previos o no, con la finalidad de crear una situación de lectura que mantenga el gusto por ésta. El no hacerlo implica que al concluir un ciclo escolar los resultados no sean satisfactorios, lo que se reflejará en una escasa formación de lectores y una actitud de rechazo hacia la lectura.

Efectivamente, los maestros no están equivocados al observar que la actitud de sus alumnos durante la lectura depende del tema y las actividades, pues lo confirma Carretero (1990): los problemas en las operaciones formales de los adolescentes se deben a veces a la manera en que se presenta una actividad, las instrucciones o el contenido, o respecto al sujeto: nivel educativo, contexto socioeconómico y cultural, diferencias sexuales, creencias y valores sobre el tema...

A veces si un alumno posee habilidades para comprender puede manifestar una actitud negativa, para que esto no suceda, Violeta Romo (1997), propone evitar situaciones de lenguaje sin sentido porque cuando no hay interés los alumnos no comprenden y por tanto no aprenden. Esto no es reciente, por ejemplo, Chomsky (1965), hacía referencia a la competencia (saberes y habilidades para el uso de la lengua) y la actuación (empleo en situaciones concretas).

Además la competencia no siempre va de la mano con la actuación, pues lo que puede interesarle al profesor quizá no interese a sus alumnos: Influyen en ello factores como: saberes previos, atención, emotividad, situación sociocultural, lugar físico... y esto se refuerza con las aportaciones de la Teoría de la Gestalt la cual considera que se percibe un todo organizado diferente a la suma de sus partes. Se establecen diversas relaciones figura-fondo. Por ejemplo, según los propósitos

conocidos por el maestro y los alumnos, la atención se centra en ciertos aspectos de un texto, dentro de las múltiples posibilidades de análisis.

Al preguntar a los alumnos y a los maestros acerca de los textos que prefieren leer, llama la atención que los maestros dan la misma importancia a los textos con lenguaje sencillo y poca complicación (33%), y los que permitan ampliar el vocabulario y los conocimientos (33%); en cambio los seis grupos de alumnos de mi muestra, prefieren, en primer lugar, los textos con esta última característica. Esto confirma que cuando los alumnos no se enfrentan a nada nuevo que represente un reto o un aprendizaje significativo, muestran falta de interés por los textos y generalmente ello se interpreta como que no les gusta leer.

Existe estrecha relación entre las causas de interés por los textos y los que se prefieren leer. El 50% de las respuestas de los alumnos de las tres escuelas destaca los textos que permiten ampliar su vocabulario y sus conocimientos. Al revisar los porcentajes por escuela se observa que esta característica de los textos es la que tiene mayor porcentaje (escuela I, 59%; II, 47% y la III, 42%). Además en la escuela I el maestro y los alumnos coinciden en que el interés por los textos se debe en un 44% al tema (esto se relaciona, por ejemplo, con la oportunidad que tienen los alumnos del grupo 1 de elegir textos literarios e informativos según su interés, según informa el docente. Además ellos indican en un 39% que opinan sobre lo que les gustaría leer). También se nota que esta escuela tiene preferencia y se distingue por los textos que les permiten ampliar su vocabulario y sus conocimientos (59%); en segundo lugar (22%) les gustan los textos de diversa forma y contenido.

En la escuela II el interés por los textos se debe al lenguaje y la forma como están escritos (31%), y al tema (30%). En primer lugar prefieren los que les permiten ampliar su vocabulario y sus conocimientos (47%), y en segundo lugar, los similares en contenido, lenguaje y estructura (22%). Al grupo 2 le interesa principalmente el lenguaje y la forma de los textos (35%), tal vez esto se relaciona con el hecho de que después de leer textos literarios e informativos, el maestro les solicita que busquen en el diccionario el significado de palabras desconocidas y a ellos posiblemente no les gusta realizar esta actividad. También llama la atención que el docente de este grupo dice que a sus alumnos les parecen interesantes y sin trascendencia los textos (pero ellos señalan sólo la primera opción) Tal vez sí les interesan porque el maestro prefiere no usar fragmentos y al 73% de sus alumnos le gustan, además, el docente considera que prefieren textos de lenguaje sencillo y poca complicación, y al grupo casi no le gustan estos (16%). Además no les llaman la atención las actividades realizadas, por ello el profesor indica que hay indiferencia porque: “No saben disfrutar lo que leen”.

En la escuela III el interés por los textos se debe a la facilidad para captar el significado (45%). Les gustan los que les permitan ampliar su vocabulario y sus conocimientos (42%). Es relevante su preferencia por textos de lenguaje sencillo y poca complicación (23%), principalmente en el grupo 2 (26%) tal vez porque no les gusta buscar el significado de palabras en el diccionario, pues realizan esta

actividad después de leer textos tanto literarios como informativos. A continuación presento, por escuela, los porcentajes de los textos que prefieren leer los alumnos:

### Textos que prefieren leer los alumnos (Por escuela)

ESCUELA	I	II	III
CARACTERÍSTICAS:			
Similares en contenido, lenguaje y estructura	7%	22%	16%
De diversa forma y contenido	22%	14%	19%
Con un lenguaje sencillo y poca complicación	12%	17%	23%
Que permitan ampliar vocabulario y conocimientos	59%	47%	42%

Las causas del interés por los textos y la preferencia son una muestra más de la heterogeneidad de las escuelas. Es importante reconocer, además que los adolescentes están acostumbrados a la pasividad y cuando en la escuela los conocimientos no son significativos para ellos, no desarrollan una capacidad crítica ni analítica.

Ello nos lleva a preguntarnos cómo fomentar la lectura, y las respuestas son múltiples. Para empezar, como afirma Petit (1999), los temas de lectura para los adolescentes son diversos. Algunos prefieren los de esa etapa, otros quieren quedarse cerca de la infancia, y otros, brincarse etapas. No resulta conveniente que los docentes inicien un curso imponiendo textos ya que de esta forma sólo se provocarían un rechazo a la lectura. Una solución puede ser una evaluación diagnóstica acerca de la lectura de los adolescentes dentro y fuera de la escuela, incluyendo por ejemplo, el tipo de textos y/o los temas que hasta ese momento más les agraden, no para limitar su lectura sino además, como expresa Nemirovsky (1980), para ampliar los intereses de los adolescentes, generar otros... que contribuyan a hacer de ellos sujetos deseosos de conocer la realidad social, cultural... pues un propósito muy valioso es que disfruten la magia de la lectura la cual se presenta según Bettelheim y Zelan (1983), cuando el contenido tiene relación con nuestra vida y/o aborda aspectos que nos interesan o apasionan.

Puedo decir que cuando el maestro coordina actividades de lectura en las que también se tiene como propósito incrementar el vocabulario trabajándolo de manera significativa, sin limitarse a buscar significados en el diccionario, realmente se desarrolla en los alumnos la competencia para la lectura y en general la comunicativa.

Por otra parte, todos los seres humanos poseemos características socioculturales y sociolingüísticas determinadas, además, la competencia comunicativa cambia según la cultura, el grupo y la situación de comunicación; por tanto, si los seis grupos de mi investigación no son homogéneos, entonces los recursos y las

actividades de lectura también necesitan ser distintos y no esperar respuestas similares como si vivieran en el mismo contexto y contaran con recursos iguales.

Como ya antes expresé, es importante tomar como base las características de los alumnos, pero no limitar su desarrollo, pues como afirma Carrasco (1999), la adquisición del pensamiento formal en la adolescencia depende mucho de la experiencia del sujeto y es en la escuela donde gran parte de esa experiencia debe adquirirse. Por otra parte, coincido con Vygotsky (1979), en que la enseñanza formal es mejor cuando se adelanta al desarrollo y estimula potencialidades como la incorporación y recreación de conocimientos básicos y especializados, rasgos y valores culturales.

Además los alumnos están rodeados de textos con diversa extensión y complejidad. Analizar sólo textos sencillos los limita como lectores competentes, por tanto, es indispensable establecer un andamiaje, (Bruner, 1983), con base en el desarrollo actual de los alumnos para darles los recursos y la orientación necesaria que favorezcan el desarrollo de sus competencias. Sólo así pueden relacionar un texto con sus conocimientos previos y su mente se reestructura para adaptarse al medio y acoplar los nuevos datos asimilados. (Lo que Piaget, 1896-1986, denominó *acomodación*), pues se aprende a leer leyendo y un texto se puede releer las veces necesarias de acuerdo con el propósito o los obstáculos de comprensión que se presenten, de otra manera, al enfrentarse sólo a textos sencillos, se evita que los alumnos tengan la experiencia de conocer, por ejemplo, las causas comunes de los errores de lectura que según, Collins y Smith (1980), son el desconocimiento de palabras, frases ambiguas que permiten varias interpretaciones y que la información del texto no corresponda con los conocimientos previos.

#### 5.4.3 ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DE LECTURA

Respecto a los recursos que utilizan los maestros para motivar a sus alumnos a leer, las respuestas fueron abiertas y reflejan que principalmente estos seleccionan textos, lo cual refuerza el hecho de que el maestro necesita ser lector y dar opciones para la lectura y permitir que sus alumnos también propongan textos, con el fin de motivar para la lectura.

En la medida en que el maestro esté conciente de los pasos que sigue para leer, podrá desarrollarlos en sus alumnos; por ejemplo, una estrategia básica de lectura es la predicción o anticipación, por ello pregunté a los docentes qué entendían por ésta y a pesar de que el 83% anotó su definición, sólo el 50% la definió acertadamente y un porcentaje igual las realiza siempre cuando lee. El hecho de no tener claro este concepto de predicción o anticipación puede ser causa de que difícilmente las puedan ejercitar correctamente y hay menor probabilidad de propiciarlas en el grupo, pues sólo el 43% de los alumnos informa que a veces las realizan. Esto se confirma con los datos proporcionados por los maestros respecto a la lectura en voz alta pues en un 10% el propósito para esta forma de

leer es hacer pausas para que imaginen los alumnos la continuación del texto. Considero que para llevar a cabo predicciones o anticipaciones, la lectura en voz alta es un buen inicio al trabajar en grupo, para después hacerlo en equipos más pequeños.

Debido a que no es muy frecuente hacer predicciones, no se utilizan todos los recursos que ofrece el texto: Si los alumnos tuvieran oportunidad de utilizar sus conocimientos previos en los diferentes momentos de la lectura: antes, durante y después; con mayor frecuencia, aumentaría su interés por leer, desde que conocen el tema (mencioné anteriormente que es la principal causa de interés por los textos y los maestros coinciden en que la actitud de los alumnos se debe al tema), y tendrían mayores posibilidades de construir sus propios significados.

Sobre los elementos del texto que se toman en cuenta para realizar predicciones o anticipaciones, en general los alumnos se basan más en el título (28%) quizá debido a que es el primer elemento del texto; es más fácil y rápido acudir a él. Después del título se revisan los cuadros-resumen (23%) y las ilustraciones (22%) u otros aspectos. Considero que las predicciones o anticipaciones dependen de los conocimientos previos y el propósito de la lectura.

Al hacer un análisis por escuela, la I se distingue porque, antes de leer, los maestros a veces (41%) solicitan a sus alumnos imaginen de qué tratará el texto basándose en el título (31%) principalmente y en las ilustraciones (28%); posiblemente para predecir o anticipar un texto se basan en estos aspectos porque sus conocimientos previos les permiten identificar rápidamente el tema del texto que es la causa del interés por éste.

En la escuela II para predecir un texto se basan más en el título (27%) y en cuadros-resumen (24%), pero tal vez debido a que los profesores con frecuencia dan información acerca del autor y la estructura de la obra. Destacan por realizar predicciones basándose en el autor 14%, (esc. I, 3% y la esc. III, 7%), parecen tener conocimientos suficientes sobre éste, tal vez porque leen textos de autores previamente analizados, además se distingue esta escuela porque los alumnos de los grupos 1 (57%) y 2 (58%) indican que el maestro les da información sobre el autor a menudo, aunque sólo el profesor del grupo 1 lo confirma. También resalta esta escuela II porque los alumnos analizan la estructura de la obra.

La escuela III se basa en información más amplia para predecir o anticipar. Sobresale por basarse en subtítulos y partes resaltadas (21%) y en cuadros resumen (26%).

#### **Aspectos para predecir, según los alumnos de cada escuela**

Aspectos/escuela	I	II	III
------------------	---	----	-----

Título	31%	27%	20%
Autor	3%	14%	7%
Subtítulos y partes resaltadas	16%	12%	21%
Ilustraciones	28%	18%	14%
Cuadros-resumen	13%	24%	26%
No contestaron	9%	5%	12%

Nuevamente se percibe la heterogeneidad de las escuelas, por ello el maestro como uno de los promotores de lectura necesita tener información suficiente sobre las predicciones o anticipaciones y aplicarlas, para que en la clase realmente se dé la integración, y si fuera necesario se usen organizadores previos que sirvan de puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que debe saber. Así una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura cognoscitiva. (Ausubel, 1961).

De acuerdo con lo anterior es necesario que el docente manifieste la función conativa o apelativa, que consiste en exhortar a actuar al receptor; en este caso, al lector, pero antes de hacer uso de la información visual y no solamente después de la lectura, ya que el lector es activo (Smith 1980), y desde que tiene un texto en las manos aplica la estrategia de muestreo que consiste en seleccionar indicios o aspectos para predecir, como los elementos paralingüísticos: tipográficos, distribución de la información, capítulos... pues hay incertidumbre desde que empieza a plantearse una interrogante acerca del contenido de un texto y cuando obtiene respuestas a sus preguntas y construye significados.

Al leer un texto, las ilustraciones son un elemento no verbal que puede o no relacionarse con el contenido; sin embargo, el lector puede llevar a cabo una verificación o confirmación que consiste en un control de la lectura buscando indicios para asegurarse si las predicciones o inferencias son ciertas o falsas de acuerdo con la información que presenta el texto.

Como se puede notar, el desarrollo de la lectura tiene estrecha relación con el intercambio de ideas entre los integrantes del grupo, al principio coordinados por el maestro, después en equipos y por último de manera individual. Esto lo confirma la sociolingüística interaccional que además indica: En la interacción comunicativa se adquieren y se desarrollan conocimientos verbales y no verbales, se da una inferencia conversacional donde los participantes interpretan intenciones comunicativas y esto les permite construir sus respuestas. Por eso considero importante fortalecer las inferencias conversacionales para que al leer se cuente con más elementos para resolver los obstáculos de comprensión y se fortalezcan las inferencias.

Por otra parte, con el fin de conocer más acerca de las prácticas de lectura en el aula, presenté a los docentes ocho actividades para que las enumeraran de acuerdo con su preferencia y los porcentajes fueron los siguientes:



### **Actividades preferidas por los maestros**

Comentario general sobre el texto	23%
Análisis de un aspecto en particular	16%
Expresar una opinión personal	16%
Encontrar el sentido del texto	15%
Participación en estrategias lúdicas	14%
Elaborar una síntesis de la historia	12%
Conformación de predicciones a partir de una lectura interrumpida	4%

La escasa preferencia de los maestros por realizar predicciones o anticipaciones, participar en estrategias lúdicas y encontrar el sentido del texto, puede deberse a que, en general, piensan que al hacerlo pierden tiempo pues les interesa más terminar un programa de estudios como puede suponerse del hecho de que los alumnos manifiestan como segundo lugar la lectura para estudiar el tema de la clase (16%).

Podría decirse que la preferencia por realizar un comentario general sobre el texto se debe a que los maestros consideran que es más fácil para los alumnos y hay más oportunidad para participar, porque cada uno hace referencia al tema del texto o al aspecto que más le llama la atención. Además si el 67% de los maestros considera la falta de hábitos de lectura tal vez piensa que al dejarlos expresarse oralmente se incrementa su interés por la lectura.

Con el fin de comparar las actividades de lectura que prefieren realizar los docentes y los pasos que mencionan los alumnos, presenté diez actividades para que los estudiantes marcaran las que realizan, y otra vez se confirma que no se hacen muchas pausas mientras se está leyendo, destacan los comentarios al terminar de leer y seguramente no se analizan con tanta profundidad los elementos que ofrece el texto para construir un significado más amplio y adoptar un juicio crítico sobre ellos. Esto se refleja en las respuestas de los alumnos:

### **Pasos para leer un texto, según los alumnos**

Al terminar de leer el texto comentan en grupo el contenido	18%
Expresan libremente su punto de vista personal sobre lo leído	14%
Buscan en el diccionario el significado de palabras desconocidas	13%
Suponen el significado de palabras desconocidas	12%
Mientras leen el texto realizan comentarios explicativos sobre el contenido	11%
Leen individualmente el texto de principio a fin sin hacer pausas	10%
Hacen un resumen del texto	9%
Analizan un aspecto en particular con mayor profundidad para conformar el sentido del texto	7%
Resuelven cuestionarios escritos marcados en el libro de texto	6%

Me parece que si cuando se inicia el desarrollo de la lectura del alumno se da prioridad a la práctica individual de principio a fin, sin hacer pausas, se puede

limitar la identificación de elementos necesarios para comprender textos y quizá la preferencia por los de diversa forma y contenido como ocurre con la escuela II.

Considero que al variar las actividades, los alumnos tendrán diferentes experiencias y mayores posibilidades para desarrollar sus propias estrategias de lectura. Al analizar los pasos para leer textos, observé que hay semejanzas por escuela, pero son más las diferencias entre ellas, así como entre los grupos. A continuación presento un cuadro con los pasos y la frecuencia de realización por escuela:

### **Pasos para leer un texto y la frecuencia de su realización en las escuelas**

<b>Pasos</b>	<b>Escuelas</b>
Mientras leen el texto realizan comentarios explicativos sobre el contenido.	Se hace más en la escuela I, disminuyen en la II y en la III menos se llevan a cabo.
Al terminar de leer comentan en grupo el contenido.	
Suponen el significado de palabras desconocidas.	
Búsqueda de palabras en el diccionario, cuestionarios y resúmenes.	Se realiza menos en la escuela I, más en la II, y la frecuencia es mayor en la III.
Analizan un aspecto en particular con mayor profundidad para conformar el sentido del texto.	Es relativamente igual en las escuelas I y II, y menor en la III.
Expresión libre del punto de vista personal sobre lo leído.	Es igual en las escuelas I y II, y menor en la III.

Además de preguntar acerca de los pasos que se siguen para leer textos, también pregunté cuáles son las estrategias de lectura que se emplean. Sobre ello observé que en la I participan, casi a partes iguales el maestro y los alumnos, pues los segundos indican que él explica y ellos opinan. Al terminar de leer comentan más el contenido en grupo (21%) y mientras leen hacen más comentarios explicativos sobre el contenido (15%). Destacan porque, en menor porcentaje (20%), indican que antes de la lectura el maestro da información sobre palabras y expresiones difíciles, en menor porcentaje hacen un resumen del texto (6%) o cuadro-resumen

(11%) y por esto se distinguen, también porque representan con más actuaciones lo leído (23%) y participan en debates (28%).

En esta escuela I el maestro del grupo 1 no asigna un horario de lectura. Su propósito es que los alumnos se recreen y reflexionen. Considera que la actitud de sus alumnos es de interés, dice que como recurso para motivarlos a leer: "Leen textos escogidos por el maestro...", seguramente estos textos están bien seleccionados pues a los alumnos les parecen interesantes.

En cambio el maestro del grupo 2 da más importancia al programa de estudios y además expresa: "Piensan muchos que se les impone una lectura que no les interesa" y también dice que la actitud de la mayoría de sus alumnos es de indiferencia; pero afirma: "En el caso de la lectura de cuentos, les narré algunos y les interesaron.", y sus alumnos opinan que los textos son interesantes. Por tanto, considero que posee uno de los múltiples recursos para fomentar la lectura; pero conviene recordar que cuando una actividad da buenos resultados no se debe abusar de ella pues tiende a disminuir su eficacia.

La escuela II se distingue relativamente porque lee individualmente el texto de principio a fin sin hacer pausas, en mayor porcentaje, 13%, (la escuela I, 8% y la III, 10%). Posiblemente por ser ésta una práctica constante, los alumnos no cuentan con los elementos necesarios que les permitan comprender diversos tipos de textos y por eso es la escuela que menos (14%) los prefiere de diversa forma y contenido, como antes mencioné.

Esta escuela II se distingue también porque los alumnos participan explicando el contenido de los textos y seguramente esto les da mayores elementos para obtener información y realizar más debates (27%), también destacan por separar la historia de un texto en las acciones más importantes (14%) y como consecuencia de esta actividad posiblemente por eso realizan historietas con mayor frecuencia (14%), pues estas dos estrategias se complementan; sin embargo, a nivel grupo hay diferencias notorias:

Al maestro del grupo 1 de esta escuela II le interesa que sus alumnos vean la lectura como recurso de aprendizaje y recreación. El interés dice, se debe al tono en que se lee y al análisis del texto, además, como recurso para motivarlos utiliza: "Ilustraciones de la lectura, noticias coyunturales que tengan que ver con la lectura". Además, en este grupo realizan más comentarios explicativos sobre el contenido (15%), más suponen (10%) y menos buscan el significado de palabras desconocidas (6%) y más expresan libremente su opinión (18%). En este grupo se nota que hay mayor participación de los alumnos para expresar sus ideas respecto al texto. Tal vez tienen más oportunidad para realizar estas actividades porque el profesor afirma que no leen en voz alta para mejorar o evaluar su expresión oral.

En la misma escuela II, el maestro del grupo 2 afirma que la clase parte de la lectura de un texto, le interesa la comprensión, indica que sus alumnos no

disfrutan lo que leen, la actitud de la mayoría durante la lectura la percibe como indiferencia, aunque afirma, como recurso para motivarlos: "Utilizo textos cortos de contenido interesante" y sus alumnos opinan que los textos son interesantes. Aunque el docente coincide con ellos en esto último también indica que algunos textos no tienen trascendencia. Al compararlos con otros grupos, veo que resuelven relativamente más cuestionarios (9%) y expresan libremente su opinión sólo en un 12%. Seguramente por estas actividades el profesor considera que la actitud de los alumnos es de indiferencia; aunque él indica que durante la lectura de textos literarios, reconocen imágenes connotativas y después las discuten; y al leer textos informativos comentan el tema.

Llama la atención que para los dos maestros de la escuela III su concepto de lectura está más relacionado con el conocimiento de un tema, además, asignan un horario de lectura y hacen énfasis en la formación de hábitos, comprensión y ampliación de vocabulario. Tal vez por eso en esta escuela resuelven más cuestionarios, 12%, (en la escuela I, 8%, en la II, 6%) como propósito de lectura; sin embargo, se necesitaría conocer el tipo de preguntas para decidir si es conveniente o no esta práctica pues si ya que las respuestas son de respuesta cerrada, entonces no se desarrolla la comprensión de textos y los estudiantes sólo se limitan a copiar información.

Además en esta escuela III realizan menos las siguientes actividades: comentarios explicativos sobre el contenido (8%), expresión libre de su punto de vista sobre lo leído (10%) y menos debates (11%); en cambio, más buscan el significado de palabras en el diccionario (19%), hacen resúmenes (12%) y cuadros-resumen (32%).

En la escuela III el maestro del grupo 1 asigna un horario de lectura porque: "Son varios los temas que se tienen que terminar de acuerdo con el programa". Le interesa la formación de hábitos y adquisición de un mayor vocabulario. Para motivar a los estudiantes les pide textos y solicita que los relacionen con su vida. Utiliza computadoras y realiza dinámicas de lectura. Los alumnos y el maestro consideran que los textos son interesantes. Este considera que la actitud durante la lectura es de interés, quizá porque afirma que al leer textos literarios e informativos los aplican o los relacionan con su vida o entorno. Antes de leer textos literarios solicita información acerca del autor y la corriente literaria. Llama la atención porque sólo él expresa que sus alumnos relacionan con su entorno los textos informativos y hacen una crítica, todo esto después de leer. Seguramente es por el tema del texto que hay más oportunidad de realizar estas dos actividades y posiblemente porque los alumnos tienen la posibilidad de elegir algunos textos, pues el maestro se los solicita, aunque son más los textos obligatorios (53%)

El maestro del grupo 2 de esta escuela III destaca la necesidad de formar hábitos de lectura, como recurso para motivarlos utiliza: "Lecturas de interés para los alumnos". Efectivamente ellos consideran que los textos son interesantes; pero el profesor indica que la actitud de la mayoría, durante la lectura, es de aburrimiento. Quizá esto se debe a que el docente informa que leen en silencio y después

buscan el significado de palabras desconocidas en el diccionario. Además, después de la lectura de textos literarios solicita una paráfrasis y en los informativos o de divulgación, un cuestionario. Como se ve, no hay diversidad de actividades, tal vez por eso considera que la actitud de la mayoría de sus alumnos durante al lectura es de aburrimiento. A continuación presento, por escuela, algunas estrategias para la lectura:

### **Estrategias para la lectura a nivel escuela**

ESCUELA	I	II	III
<b>ESTRATEGIAS:</b>			
Elaborar una historieta	9%	14%	9%
Participar en un debate sobre el contenido	28%	27%	11%
Realizar un cuadro-resumen	11%	25%	32%
Representar con una actuación lo leído	23%	5%	10%
Separar la historia en las acciones más importantes	9%	14%	16%

Respecto a los textos y las actividades o estrategias de lectura que se realizan en la escuela es importante considerar que los adolescentes están reconociendo sus capacidades físicas e intelectuales, por ello necesitan textos que los motiven y no sean muy complicados desde el principio; además es conveniente la relación con otros textos con el fin de fortalecer su lectura autónoma. Recordemos que, en el desarrollo integral del alumno, además del aspecto cognoscitivo, también está el afectivo y, desafortunadamente a éste no siempre se le da suficiente importancia; sin embargo, la tiene; por ejemplo, Ausubel (1961), considera la presencia de experiencias afectivas en el aprendizaje. Una forma de integrarlas puede ser practicando la función emotiva o expresiva de la lengua como la entonación al leer, o al hacer comentarios personales acerca de un texto leído y su vinculación con la vida.

Al ampliar el desarrollo de la lectura al ámbito extraescolar, los docentes cuentan con más recursos para propiciar la formación de lectores, y no sólo me refiero a los textos sino a un campo más extenso, a los medios de comunicación, pues la semiótica nos ayuda a conocer los mecanismos que intervienen en la interpretación; por ejemplo, los mensajes de persuasión de masas con los que se identifica el lector, que a su vez nos permiten comprender en parte al lector real; por ello los medios de comunicación pueden convertirse en un gran recurso para motivar a leer y organizar debates u otras estrategias que estimulen a los alumnos en la consulta de diversos textos. Además de que se desarrolla la competencia semiótica: conocimientos, habilidades y actitudes que propician la interpretación significativa y crítica de los usos y formas de los medios de comunicación y de la publicidad.

Considero que la práctica limitada de actividades y estrategias de lectura podría limitar el desarrollo de la comprensión de textos, es decir, la construcción de significados propios para que los textos tengan sentido para los alumnos y que adopten una actitud crítica ante estos. Es más enriquecedora la lectura cuando los maestros participan compartiendo sus experiencias como lectores y además orientan y enriquecen las aportaciones de sus alumnos; pues de esta manera ellos no se limitan a escuchar al profesor, a expresar sólo sus opiniones oralmente ni tampoco se limitan a escribir.

Al revisar las estrategias de lectura por grupo se pueden ver diferencias muy notorias entre ellos aun cuando pertenecen a la misma escuela, además hay algunas coincidencias entre los grupos aunque pertenezcan a diferentes escuelas; sin embargo, de manera general se ejercitan más las siguientes actividades:

### **Actividades de lectura que se realizan con mayor frecuencia**

Comentario general sobre el texto después de leerlo

Elaboración de resúmenes

Análisis de un aspecto en particular expresando una opinión personal

Es importante mencionar que solamente cuando los lectores entienden el texto pueden resumir destacando las ideas más importantes y distinguir las relaciones que hay entre los elementos del texto. En el caso contrario, puede ocurrir que se limiten a acumular información en forma de lista. Además, si tienen experiencia sintetizan información redactando con sus propias palabras frases que engloban otras, o si no es así, entonces eliminan lo que les parece redundante y copian sin una guía. Esto demuestra que cuando las ideas previas o esquemas, producto de la experiencia, están equivocados, provocan errores en la realización de la tarea y quizá pasará mucho tiempo para que los alumnos puedan estar conscientes de sus errores.

También es conveniente retomar los estudios cognoscitivistas pues consideran que la mente humana es activa, no se limita a transmitir información (codifica, almacena, transforma y procesa información); sin embargo, Maslow, citado por Díaz (2000), dice que el aprendizaje en la escuela se centra en el comportamiento y no en el pensamiento. Éste y los sentimientos se los guarda el alumno. Una actividad que considero importante para que los estudiantes encuentren el sentido de los textos es vincularlos con su vida. No limitarse a la función referencial de la lengua donde sólo importa la información acerca de la realidad. Se requiere fortalecer las interacciones con el texto, preguntarse qué me está diciendo el autor, qué entiendo. Deben decir no estoy de acuerdo, no lo he visto así, participar en discusiones previamente organizadas para conocer diversas interpretaciones.

Al llevar a la práctica enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos donde el eje es el uso de la lengua y la interacción social está orientada a la negociación cultural de los significados hay más posibilidades para fortalecer el crecimiento

intelectual y esto se logra con la interacción de dos o más personas con desigual experiencia, Vygotsky llamó *zona de desarrollo próximo* a ese proceso intersicológico o lingüístico, espacio de negociaciones sobre los significados del entorno. Esta zona es diferente en cada persona de acuerdo con el tema, las experiencias, los propósitos... Es indudable que durante esas interacciones se toman notas para registrar información a la que después puedan acudir y no sólo se limitan a hacer resúmenes o a resolver cuestionarios, no porque sea incorrecto sino porque hay diversas actividades; respecto a estos, Colomer (1990), hace referencia a tres tipos de preguntas: literales (información explícita), interpretativas (información implícita) y aplicadas (permiten resolver un problema).

En el programa de estudios de Español, primer grado se indica entre otros propósitos, que los alumnos utilicen diversas estrategias para leer diferentes tipos de texto, por ello, con el fin de identificar si se desarrollan actividades para alcanzar este propósito, pregunté a los alumnos: ¿Sigues en clase los mismos pasos para leer diferentes tipos de texto?, y las respuestas fueron las siguientes:

#### **¿Sigues en clase los mismos pasos para leer diferentes tipos de texto?**

Sí 70%      A veces 5%      No 25%

Los alumnos que siguen diferentes pasos para leer textos argumentan que ello depende del contenido.

#### **Motivos para seguir los mismos pasos leer diferentes tipos de texto**

Es útil y permite comprender con más facilidad	72%
Así indica el maestro	20%
Es una costumbre	8%

Cuando los alumnos se identifican con los pasos que siguen al leer ya sea por la forma de trabajo del maestro o porque se han acostumbrado a realizar actividades que requieren poco esfuerzo, se podría decir que no desarrollan lo suficiente su competencia como lectores, pues de alguna manera tienden a homogeneizar los diferentes tipos de texto así como los propósitos para la lectura. Sobresale el grupo 2 de la escuela III porque el 42% manifiesta que sigue los mismos pasos pues así lo indica la maestra (Lic. en Pedagogía). Esto se puede interpretar de dos formas: la profesora es muy autoritaria y pretende que el grupo haga lo mismo y de igual forma con el fin de formarles hábitos de lectura a todos o hay actividades e indicaciones generales donde la realización individual es diferente y la maestra está conciente de ello. Además, posiblemente el hecho de seguir los mismos pasos se relaciona con la actitud de aburrimiento.

Lo que no se puede negar es que todavía se percibe una idea tradicional de la lectura donde lo más importante es la obtención o transcripción de información pues se da más importancia al texto. Esta forma de ver la lectura tiene estrecha

relación con el conductismo. El alumno es emisor de respuestas. Se espera que el grupo tenga un progreso uniforme, como si fuera homogéneo. El profesor quiere controlar todo y para evitar errores; por ejemplo, se formulan cuestionarios con respuestas literales; se evitan predicciones. Los alumnos, por su parte, actúan según el conductismo que afirma: podemos construir conexiones estímulo-respuesta, pero aprendemos a responder a nuevas situaciones y a darles nuevos enfoques, como encontrar pistas para resolver una actividad escolar, por ejemplo, cuestionarios o “resúmenes”.

Con un enfoque tradicional de lectura resulta difícil formar lectores competentes, y la comprensión de textos no se da por “insight” (término que se traduce como iluminación y al que hizo referencia Köller, 1917, para explicar el aprendizaje, pero esta postura fue criticada); se necesita la práctica de diversas estrategias de lectura, esto lo confirma la investigación de los Goodman (1990), que manifiesta: los lectores desarrollan nuevas estrategias durante la lectura.

#### 5.4.4 PASOS QUE SOLICITAN LOS MAESTROS A SUS ALUMNOS PARA QUE REALICEN LECTURAS DE TEXTOS LITERARIOS

Con la intención de percibir si los docentes realizan actividades para formar lectores de diferentes tipos de texto, les pregunté qué pasos solicitan a sus alumnos para leer textos literarios y textos informativos. A continuación presento las respuestas de los maestros que clasifiqué en los tres momentos de la lectura para saber si la consideran como un proceso y no sólo como un resultado:



## Pasos para leer textos literarios, clasificados en los tres momentos de la lectura

Esc. y grupo	Antes	Durante	Después
I. 1	Eligen según su interés.	Leer	Analizan planteamiento, nudo, desenlace y personajes.
I.2	Conocer sobre el autor.	Leer	Comentar el texto y buscar el significado de palabras difíciles.
II.1	Investigar sobre la vida del autor, contexto cultural, político-social de la obra.	Lectura en grupo Reconocer imágenes connotativas.	Análisis y discusión de imágenes connotativas.
II.2	—	Leer detenidamente el texto	Señalar y buscar palabras no entendidas. Volver a leer el texto. Analizar contenido o tema y estructura.
III.1	Datos del autor y características de la corriente.	Leer	Búsqueda de palabras difíciles. Análisis. Opinión. Aplicación de la lectura
III.2	—	Lectura en silencio Subrayar palabras de difícil comprensión.	Buscar palabras en el diccionario. Paráfrasis.

Al revisar las actividades que se realizan antes de leer, consideré importante verificar el concepto de predicción o anticipación de los docentes y comprobé que, de alguna manera, coinciden los que definen acertadamente ese concepto, con las actividades de predicción que solicitan realicen sus alumnos (y por escuela y grupo son: I.2, II.1 y III.1). Esto confirma lo que antes dije: si los maestros son capaces de definir un concepto con claridad, hay más probabilidades de que lo apliquen en la clase.

En el cuadro anterior, respecto a los pasos para leer textos literarios, se enfatiza la lectura y después el análisis. Antes de ésta sólo el 50% obtiene información sobre el autor, el 17% sobre el contexto y otro 17% sobre la corriente literaria. Es evidente que no se le da mucha importancia a las actividades anteriores a la lectura, para que los alumnos manifiesten sus conocimientos previos. Hacerlo enriquecería más el análisis en los tres momentos de la lectura, y disminuiría o no

se le daría tanta importancia a la búsqueda de palabras en el diccionario, pues los alumnos podrían deducir el significado por el contexto y éste sería un trabajo más significativo que contribuiría a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.

Además, casi no realizan actividades durante la lectura, una tercera parte (17%) se limita a reconocer imágenes connotativas o a subrayar palabras difíciles; sin embargo, es hasta después de la lectura cuando se hacen más actividades:

#### **Actividades después de leer textos literarios**

buscar palabras en el diccionario	34%
analizar	34%
comentar	8%
paráfrasis	8%
discusión	8%
opinión	8%

Para realizar una lectura más completa, es decir, para que la construcción de significados esté más desarrollada, considero importante que los alumnos conozcan aspectos como los siguientes: autor, palabras y expresiones difíciles, corriente literaria, época y estructura de la obra; por ello, al preguntar tanto a los maestros como a los alumnos acerca de la frecuencia y el momento de la lectura en que se da información acerca de los aspectos antes mencionados, me di cuenta de que, al comparar las respuestas de estudiantes y docentes, pareciera como si los primeros hubieran contestado por obligación, basándose en la situación más significativa para ellos o no saben a qué se refieren algunos aspectos pues en el grupo 2 de la escuela I el maestro afirma que en primer grado casi no explica la corriente y la mayoría de sus alumnos (53%) marca que de ésta reciben información a menudo y antes (33%) de la lectura.

Cuando se pregunta a los maestros en qué momento dan información sobre los elementos antes mencionados de los textos literarios y al compararlos con los pasos que posteriormente mencionan para leer esta clase de textos, sólo coincide el 25% al volver a hacer referencia a autor, época, corriente, estructura y/o palabras difíciles. Ello me hace dudar sobre si realmente lleva a cabo lo dicho.

Considero importante que al analizar un texto literario se tome en cuenta al adolescente y su desubicación en el tiempo, por ello necesita orientación en éste y también en el espacio, así resulta conveniente hacer referencia al autor, la época y algunos aspectos de la corriente literaria, con la finalidad de facilitar la construcción de significados y que el texto tenga sentido. El hecho de conocer aspectos literarios, culturales e históricos acerca de una obra y su autor es como indica Nemorovsky (1980) para que los alumnos reconozcan que el autor tiene nacionalidad, una vida propia...que es humano. Además para desarrollar su

competencia literaria, según Lomas (1999), necesitan conocimientos, habilidades y hábitos, para leer y disfrutar textos literarios.

Por otra parte, debido a que los textos narrativos permiten un mayor uso de los conocimientos previos, se pueden promover diferentes interpretaciones. Esto último caracteriza a la literatura, Bruner (1989). También se propician más inferencias, que consisten en complementar vacíos o lagunas de información de los textos. Por otra parte, es importante trabajar con textos de diferente orden, en la temporalidad y no siempre narraciones lineales como en la novela tradicional (introducción, desarrollo y desenlace), que generalmente sólo permiten un análisis sencillo, pues no propician la creatividad del lector, para pensar en otras posibilidades de desarrollo de la trama o formulaciones de un final. Tampoco es conveniente trabajar sólo con textos que mencionen personajes y acontecimientos típicos como héroe o villano a los cuales se refiere Propp (1928). Se pueden hacer análisis de diversa índole, por ejemplo, ver el orden en que están narrados los sucesos (discurso), la secuencia real de estos, es decir, el orden en que ocurrieron (tiempo de la historia) a los que se refiere Genette (1966, 1972). O según Greimas (1966), identificar las seis funciones: sujeto (realiza acciones importantes), objeto (propósito del sujeto), dan la posibilidad (destinador), reciben el beneficio (destinatario), ayudan (adyuvantes), obstaculizan (oponentes); seguramente la identificación de estas funciones dará más elementos para propiciar una lectura crítica. También se pueden identificar isotopías que son líneas temáticas o de sentido, que se desarrollan a lo largo del discurso y además son redundantes, como la desesperación...

Es importante que los alumnos no se formen la idea de que los textos son “sagrados” ni se sientan obligados a creer y transmitir lo que en ellos se expresa, pues la realidad, como indica la Teoría de la recepción, una obra no está acabada hasta que el lector la complementa, de acuerdo con su contexto y expectativas. Este la percibe con distintos criterios, la reconstruye y la complementa cada vez que la lee; por eso se dice que el texto es “provocativo” pues favorece diferentes interpretaciones.

#### 5.4.5 PASOS QUE INDICAN LOS DOCENTES A SUS ESTUDIANTES PARA ABORDAR TEXTOS INFORMATIVOS

Respecto a los pasos para leer textos informativos o de divulgación parece que los docentes no le dan mucha importancia a estos o por lo menos hasta el momento en que se aplicaron los cuestionarios; ya que sólo el 50% de los maestros precisa los pasos que clasifico por medio del siguiente cuadro:

**Pasos para leer textos informativos, clasificados en los tres momentos de la lectura**

Esc. y Grupo	Antes	Durante	Después
I. 1	Que formen parte de su interés.		
I.2	Empiezan a observar diferencias entre diferentes textos.		
II.1	Reconocer los tópicos propios de la noticia (información).		
II.2	Seleccionar algún acontecimiento de su agrado. Recabar los textos que hablen de él.	Leer la información obtenida	Resolver dudas de vocabulario. Analizar y comentar el tema.
III.1			Buscar palabras de difícil comprensión. Análisis de la lectura. Relación con su entorno. Opinión, crítica, etc.
III.2	Lectura en silencio. Subrayar las palabras de difícil comprensión.		Localización de palabras en el diccionario. Contestar algún cuestionario.

Otra vez se manifiesta que tanto en los textos literarios como en los informativos, es después de la lectura cuando se realizan más actividades. Destaca la búsqueda de palabras en el diccionario sobre el análisis del texto. Esta última actividad se lleva más a cabo, después de leer textos literarios, seguramente porque los alumnos están más acostumbrados a leer estos. Además, casi no se realizan actividades antes de leer, además, a las que dan mayor importancia son similares para leer textos literarios e informativos, y se realizan después de leer: búsqueda de palabras en el diccionario, análisis y comentario.

#### **Actividades realizadas después de leer textos informativos**

buscar palabras en el diccionario	34%
analizar	22%
comentar	11%
relacionar con su entorno	11%
opinar y criticar	11%
resolver un cuestionario	11%

Debido a que la lectura de cada tipo de texto requiere la planeación de la clase y a que los alumnos tienen más experiencia en la lectura de textos literarios, considero importante que en el desarrollo de la lectura, con el fin de orientar mejor a sus alumnos, tomen en cuenta los maestros, principalmente para los textos

expositivos, los dos procesos del aprendizaje significativo propuestos por Ausubel (1961):

*Diferenciación progresiva:* los conceptos o ideas más generales se presentan al principio y después los detalles, como por ejemplo, los textos deductivos. Por ello se requiere la lectura previa y el análisis por parte del docente, no sólo de este tipo de textos.

*Integración continua:* se enlaza información nueva con estructuras de conocimientos previos señalando semejanza y diferencias. Por ello es necesario trabajar con textos y propósitos diferentes, pues corresponde al maestro desarrollar la competencia estratégica: capacidad para usar diferentes recursos que corrijan los posibles problemas de comunicación oral o escrita; principalmente en los textos expositivos donde hay un contraste con los conocimientos del lector. Esta avanza más lentamente y es menos capaz de realizar inferencias, a veces por la falta de experiencia en estos textos.

Identificar la estructura de los textos, la complejidad, el propósito de lectura, las actividades y otros elementos necesarios, destacando las estrategias de lectura, ayuda a desarrollar, modificar y/o a desarrollar las diversas competencias que tienen los alumnos, de acuerdo con su experiencia como lectores. Al respecto Colomer (1990), afirma que los lectores aprendices no están concientes de las inferencias que ellos mismos realizan. Las consideran como información del mismo texto. No se aplica la autocorrección que consiste en reconsiderar lo leído cuando no se pueden confirmar las predicciones o falta formular otras hipótesis. Considero que este es uno de los problemas al leer siempre individualmente. Parece olvidarse que la práctica de lectura entre compañeros propicia la formación de buenos lectores y entre ellos pueden encontrar soluciones a los obstáculos de comprensión, como por ejemplo, las propuestas por Collins y Smith (1980): abandonan hipótesis falsas, retroceden a la lectura o exploran partes del texto y/o buscan la solución consultando otras fuentes.

Respecto a la relación entre los propósitos de lectura que pretenden alcanzar los maestros y las actividades o estrategias realizadas hay una gran diferencia pues además de la comprensión pretenden formar hábitos y lograr la recreación, y estos dos podría decir que no se alcanzan totalmente por la forma de trabajo, pues hace falta que con diferentes textos y actividades variadas de lectura en los tres momentos (antes, durante y después) se promueva la construcción de significados, dando más oportunidad a los alumnos para expresar sus ideas, así como que analicen, opinen y realicen un juicio crítico. De esta manera se propicia que la lectura sea un recurso de aprendizaje y de recreación, y además se ve como una práctica social y no sólo escolar.

## CONCLUSIONES

El recorrido que hemos hecho en esta investigación tanto en los aspectos teóricos como en los prácticos nos lleva a las siguientes consideraciones:

El sujeto logra un aprendizaje con base en estímulos que pueden ser concientes o a veces sólo propiciados para dar una respuesta superficial; por ejemplo, para obtener una calificación aprobatoria. Skinner hace referencia a una conducta respondiente donde hay una respuesta automática ante un estímulo específico, en la lectura éste es el propósito por el cual se lee.

Los alumnos aprenden a dar nuevos enfoques ante los estímulos y las respuestas que se les solicitan de esta manera encuentran pistas y cumplen con menor esfuerzo, por ello a veces desarrollan hábitos que impiden la comprensión; por ejemplo, mi investigación demuestra que el 70% de los estudiantes interrogados sigue los mismos pasos para leer porque considera que son útiles y les permiten comprender con mayor facilidad; sin embargo, así se tiende a homogeneizar los textos y en lugar de que los alumnos se formen como lectores, aprenden a contestar preguntas planteadas con un enfoque superficial, donde no se busca la comprensión y los estudiantes buscan sólo ganar puntos.

En cambio el aprendizaje cognoscitivo es conciente, intencional, tiene un propósito y necesita de la participación mental activa del sujeto a través de la organización y presentación de diversos recursos así como de la realización de actividades donde se requiere la interacción social la cual se enriquece debido a la heterogeneidad del grupo. Además el reconocer las diferencias individuales en cuanto a conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; entre otros aspectos que poseen y/o manifiestan sus estudiantes, compromete al maestro para conocerlos lo mejor posible con la finalidad de planear su clase por medio de la selección de recursos y actividades a partir del planteamiento de un conflicto cognitivo, que les permita construir sus conocimientos estableciendo relaciones entre su información previa y la nueva, a pesar del tiempo que esto implique, pues sólo así se da prioridad al aprendizaje del alumno sobre el seguimiento de un programa de estudios.

El trabajo en grupo con una posición constructivista implica favorecer la autoconciencia del alumno sobre su aprendizaje, así como reconocer que los supuestos “errores” de los alumnos son medios que permiten identificar el desarrollo cognitivo y dan elementos al maestro para orientar a los alumnos en la solución de los problemas planteados.

Sólo cuando se relacionan las ideas nuevas con las que ya se poseen de manera intencionada se da un aprendizaje significativo pues se adquieren nuevos significados; por ejemplo, para que los alumnos comprendan un texto es esencial tomar en cuenta los conocimientos previos por medio de un *andamiaje*, en el cual según Bruner, el adulto se basa en el nivel de desarrollo actual del sujeto para

proporcionarle los recursos y la orientación necesaria con el fin de favorecer el desarrollo de sus competencias.

Muchas veces no se logra aplicar todos los recursos o habilidades intelectuales (competencias), pues cuando el adolescente se enfrenta a un problema o tarea escolar, el rendimiento final (actuación) puede situarse por debajo de sus posibilidades. Para ello influyen factores como la tarea (presentación, falta de claridad en las demandas, contenido) y el sujeto (diferencias individuales: nivel educativo, tiempo disponible, diferencias sexuales...)

Debido a que sólo el 50% de los docentes dice que la actitud de los alumnos durante la lectura es de interés, es necesario valorar los múltiples factores que influyen como el nivel socioeconómico y el cultural, pues mi investigación refleja que en un nivel alto leen con mayor frecuencia los padres y hermanos, y los alumnos leen más para incrementar su cultura. En cambio, la frecuencia de lectura en padres y hermanos disminuye según el nivel socioeconómico y cultural, éste se confirma cuando una maestra que labora en un nivel socioeconómico y cultural bajo dice: "...en primero es difícil adentrarlos a la lectura, es una lucha titánica". Puede darse el caso de que los factores económico y cultural no vayan paralelos. Por ejemplo, hay estudiantes cuyos padres son comerciantes y tienen un nivel alto en tanto que su desarrollo cultural es pobre. Lo mismo podría darse a la inversa, por ello es necesario considerar la pertinencia de analizarlos juntos o por separado dependiendo de los sujetos a estudiar y el propósito de la investigación.

Otro factor que influye en la lectura es el contenido del texto. En mi investigación maestros y alumnos afirman que el interés por los textos se debe al tema y la facilidad para captar el significado y esto resulta lógico, pues para favorecer la integración de información es conveniente usar elementos que sirvan de puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que puede saber. Mi investigación refleja la necesidad de utilizar más todos los recursos que el texto y los saberes previos de los alumnos ofrecen. Por ello es necesario tomar en cuenta diversos criterios al seleccionar las lecturas pues los maestros expresan que utilizan textos elegidos por ellos y de interés para los alumnos como recurso para motivar a leer; sin embargo, hay diferencias muy notables entre los intereses expresados por los maestros y los mencionados por los alumnos como es el caso del grupo 2 de la escuela I donde como parte de la lectura extraescolar al maestro en primer lugar le gusta leer poemas y a su grupo es lo que menos le gusta.

Respecto al aprendizaje significativo, Ausubel hace referencia a un proceso llamado *diferenciación progresiva* donde se presenta un todo y después los aspectos específicos. Al establecer una comparación con el análisis de la lectura mi investigación refleja la preferencia de los maestros por los comentarios generales de los alumnos al terminar de leer; sin embargo, esto lleva a comentarios pobres y superficiales, porque la mayor parte de los estudiantes carece de recursos para hacer lecturas significativas, centran su atención en los aspectos más evidentes del texto sin comprender, es conveniente realizar distintas

actividades donde se favorezca el desarrollo de las competencias de los jóvenes como lectores.

Por otra parte, debido a que en el aprendizaje cognoscitivo siempre están presentes experiencias afectivas, y se favorece la construcción de significados a través de diferentes actividades basadas en el intercambio de interpretaciones personales, por ejemplo, sobre lo que cada alumno siente, piensa o descubre en el texto y vincula con su vida, es esencial que se lea más en la escuela con fines recreativos y para vincular el significado de un texto con la vida real, pues mi investigación refleja la ausencia de estos propósitos. Encontramos que, en general hay escasa preferencia por predecir, utilizar estrategias lúdicas y encontrar el sentido del texto .

La lectura individual limita la aplicación y construcción de estrategias; por ejemplo, en mi investigación, es el grupo 2 de la escuela III quien lee más individualmente y para estudiar el tema de la clase, y esto se refleja en el poco uso de estrategias variadas. En este caso parece olvidarse que las actividades significativas, el trabajo en equipo, la expresión de opiniones y el incremento de predicciones favorece la comprensión; además así lo confirman las aportaciones de Vigotsky quien considera que se puede desarrollar el área potencial a través de la interacción de dos o más personas con desigual experiencia, en un espacio de negociaciones sobre los significados del entorno, conocido como *zona de desarrollo próximo*, con el fin de promover el desarrollo del sujeto y la aplicación de lo aprendido en diferentes circunstancias.

Respecto a nuestra lengua, reconocer que está viva, hace pensar en estudiarla en la clase a partir de situaciones comunicativas reales, con textos y ejercicios integrados por frases con sentido dentro de un contexto. Cada teoría sobre la lengua ha hecho aportaciones, conocerlas y adaptarlas es una función primordial del maestro para desarrollar en sus alumnos las habilidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir; pero todo ello aunado a la comprensión.

Hacer una reflexión formal de la lengua a partir únicamente de la gramática tradicional, o analizar algunas estructuras sólo con base en la gramática estructural, equivaldría a un estudio aislado o fragmentado. Así, al analizar una obra literaria y limitarse a un análisis tradicional de obras donde el orden es lineal, el final es predecible y siempre existe, se restringe la creatividad del lector; en cambio al analizar textos diversos y aspectos como la duración de la historia o del discurso, el número de veces en que un acontecimiento sucede o se narra, la forma en que están organizadas las secuencias en las historias; por ejemplo, una historia dentro de otra, entrelazamiento de secuencias, las isotopías... se promueve la construcción de significados de cada lector como usuario concreto de la lengua en un contexto de vida propio donde se da importancia a las bases cognitivas, y a situaciones comunicativas pues los factores sociales determinan el desarrollo del lenguaje oral, esencial para incrementar el vocabulario lector, pues todo ello hace que cada sujeto perciba de manera diferente un texto, aunque el contenido sea el mismo.



Un factor también importante al desarrollar la lectura es el conocimiento del maestro sobre los textos que prefieren sus alumnos, pues en mi investigación los docentes consideran que a sus alumnos les gustan los textos que les permiten ampliar su vocabulario y conocimientos, y también los de lenguaje sencillo. En cambio, sus alumnos sólo se inclinan por los primeros, esto podría significar que sienten la necesidad de expresarse mejor, por ello es importante trabajar el vocabulario en situaciones comunicativas donde el lenguaje tenga sentido y sea relevante. Por otra parte, mi investigación refleja diferencias en los resultados por escuela:

A veces una obra se dirige a un lector ideal sin tomar en cuenta su situación histórica, social, cultural y psicológica. Además el lector y el autor poseen un código y un contexto propios que les permiten construir significados y reconstruir un texto. Ello puede observarse en cuanto a los resultados obtenidos por la preferencia de textos como en la escuela I con nivel socioeconómico y cultural más alto, prefieren textos de diversa forma y contenido; pero destaca por los que les permitan ampliar su vocabulario y sus conocimientos. En la escuela II, de nivel medio, prefieren textos similares en contenido, lenguaje y estructura; y en la escuela III donde las posibilidades de lectura y vocabulario son más limitadas, destacan por preferir textos con lenguaje sencillo y poca complicación. Es pertinente mencionar además lo importante de favorecer la construcción del sentido del texto y ello estaría en relación directa con el acceso a la cultura que tenga el alumno.

Debido a que se busca favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, corresponde al maestro de español hacer del aula un escenario donde la comunicación sea el eje central, a través de diversos propósitos y actividades de interacción para contribuir a desarrollar el uso conciente de normas de la lengua y la manera cómo ésta varía dependiendo de las diferentes intenciones con las que se utilice.

La enseñanza de la lengua con un enfoque comunicativo y funcional implica conocer los sustentos teóricos de la lengua y de la literatura, en el caso de la lectura al considerar que permite ampliar las posibilidades de comunicación, placer y aprendizaje, se ve como una práctica social; sin embargo, la falta de claridad o ausencia de información sobre algunos conceptos puede ser causa de que casi no se ejercite; por ejemplo, sólo el 50% de los maestros consultados definió bien predicción o anticipación, a pesar de que afirman que las realizan cuando leen y que al estar fuera de la escuela su propósito para la lectura es principalmente informarse e incrementar su cultura. También la mayoría de los alumnos lee con estos dos propósitos, y como los maestros, menciona en segundo lugar la lectura para la recreación. A pesar de que muchos maestros dicen que a sus estudiantes no les gusta leer, estos coinciden además en leer más cuentos como textos literarios, por tanto se puede suponer que los disfrutan, que

están desarrollando parte de la competencia literaria, la cual además incluye conocimientos, habilidades y hábitos para usar y disfrutar textos literarios.

Mi trabajo refleja que en el ámbito extraescolar de maestros y alumnos, por separado, la lectura cumple con su función social pues los textos corresponden a los propósitos que ellos establecen como lectores; sin embargo, en la escuela muchas veces se ve la lectura sólo como una práctica escolar, con una concepción tradicional, donde el lector repite el contenido del texto de manera casi literal, sin reconocer que el autor presenta una visión particular de lo narrado y del mundo y que hay otras muy diversas. Lo que lleva a una desvinculación del sentido de la lectura en la escuela y en el ámbito extraescolar.

Es esencial también que el maestro sea un ejemplo de lector que refleje y contagie emoción, necesidad de leer, y comparta sus experiencias con sus alumnos pues así tiene mayor oportunidad de motivar a sus estudiantes, darles alternativas para el análisis de diferentes tipos de texto y orientarlos para construir significados.

Todo ello implica un cambio en el docente, pues la búsqueda frecuente de palabras en el diccionario, la transcripción de lo que dice el autor, los comentarios explicativos sobre el contenido superficial del texto o el énfasis de la lectura oral frente al grupo para evaluarla, son prácticas que aún se realizan con frecuencia. En esta última actividad no se toman en cuenta además factores como la seguridad o timidez ni el miedo al ridículo de los jóvenes que hacen de la lectura una penitencia en lugar de un placer

En mi investigación el 50% de los docentes asigna un horario para leer y analizar textos, considero que lo más importante es una planeación previa donde el maestro tenga claridad sobre los propósitos, los tipos de textos y las estrategias. Todo esto también debe incluir las situaciones comunicativas y la información previa que requieren los estudiantes.

Cuando el maestro da a leer un texto primero necesita ser interesante para él, y debe analizarlo previamente para establecer los propósitos de la lectura, de acuerdo con las características de sus alumnos y el programa de estudios. Es conveniente iniciar con textos sencillos y después incrementar la dificultad según el tema, la estructura, el vocabulario, la extensión... de otra manera se dificulta la construcción de significados en los alumnos; por ejemplo, en mi investigación los maestros indican textos cortos de contenido interesante como recurso para motivar a leer. Un dato también relevante es que los textos leídos por los docentes, de alguna manera influyen en la preferencia y en el trabajo con los alumnos; pero hay casos como el del grupo 1 de la escuela II donde el maestro no lee cuentos y se los deja leer en la clase. También se refleja en mi trabajo de investigación que los textos leídos por los alumnos fuera de la escuela son diferentes a los que leen los maestros.

Según la concepción que tenga el maestro sobre la lectura clasifica a los lectores como buenos o malos y esto predispone la actitud de los alumnos. Un buen lector comprende y está alerta a los obstáculos, ejerce control a través de las inferencias u otras estrategias; ha desarrollado el hábito, de acuerdo con sus necesidades reales, lee con diferentes propósitos, relaciona textos reconociendo, confrontando y construyendo significados..

El 67% de los docentes hace referencia a la carencia de hábitos de lectura en los alumnos y respecto a la causa de su actitud durante esta actividad, el 50% de los docentes considera que sus estudiantes se sienten obligados a leer y el otro 50% que la actitud depende del tema y las actividades. Seguramente al carecer de conocimientos previos, tienen obstáculos; por ejemplo, a veces una frase es ambigua y permite varias interpretaciones, además cuando las ideas previas o esquemas son equivocados provocan errores en la realización de la tarea. Por otra parte sabemos que el pensamiento abstracto o formal en la adolescencia depende de la experiencia del sujeto y ésta se desarrolla en gran medida en la escuela; sin embargo, la falta de madurez, de saberes y habilidades depende tanto de las condiciones sociales como de las actividades en el salón y éstas a veces están determinadas en parte por la organización y el funcionamiento de la escuela.

Si en mi investigación se refleja que cuando leen los alumnos lo que les interesa más es el tema, entonces es necesario reconsiderar que los medios de comunicación forman parte de la vida, por tanto corresponde a la escuela educar a los alumnos para tener un sentido crítico y ser selectivos; además la lectura puede ser motivada por los medios de comunicación, se pretende que la vean como un medio, que a cambio de aislarlos del mundo, les permite enfrentarse a él de manera diferente, para que puedan analizarlo con un criterio más amplio.

Conviene reconocer que a algunos adolescentes les gusta más leer textos relacionados con su edad, pero algunos quieren avanzar lentamente, quedarse en la infancia, y otros quisieran brincarse etapas. Los adolescentes tienen necesidad de intelectualizar y fantasear. Necesitan orientación en el tiempo y en el espacio, viven una crisis de desorganización y confusión. Es importante tomar en cuenta sus intercambios interpersonales y su sensibilidad para promover una actitud favorable hacia el trabajo y el conocimiento; por ejemplo, si al leer en voz alta hay una entonación agradable, la motivación para leer se incrementa.

Por medio de la lectura es posible que las necesidades, dudas y preocupaciones de los alumnos tengan solución, por ello es necesario darles la oportunidad de opinar sobre lo que les gustaría leer pues mi investigación confirma que cuando participan de esta manera aumenta su interés. Como los alumnos no conocen muchos textos, sugerirles varios de acuerdo con los libros o temas que les hayan interesado y permitir que elijan entre varias opciones. Al analizar diferentes textos se pretende que vean algunos sólo como medios de información o entretenimiento, no como estilos de vida. Además estoy convencida de que al desarrollar la lectura en los alumnos se respeten sus intereses, pero también se

generen otros y se amplíen; por ejemplo, a los alumnos les gustan los fragmentos de su libro de texto porque aprenden y les parecen interesantes; sin embargo, al contextualizarlos y leerlos expresando un juicio crítico se enriquece la experiencia del lector.

Un dato que refuerza la diversidad de los alumnos en cuanto a las opciones para leer es que la escuela I destaca porque el maestro les da a elegir, hay equilibrio entre los textos obligatorios y los que les gustaría leer. En la escuela II opinan, y en la escuela III los textos son en su mayoría obligatorios.

Los resultados generales de la muestra expresan que los maestros dan textos obligatorios, pero también los alumnos opinan sobre lo que les gustaría leer; esto refleja su participación de ellos, pero falta hacer lecturas críticas a través de diferentes materiales.

Respecto a la realización de predicciones o anticipaciones, a veces se llevan a cabo y los elementos en que se basan los alumnos también reflejan la diversidad cultural: En la escuela I se basan en ilustraciones y título; en la escuela II, en autor, título y cuadros-resumen; y en la escuela III, en subtítulos, partes resaltadas y cuadros-resumen. Al ver las respuestas de la muestra general sabemos que se basan más en el título y en el autor. El uso de estos elementos del texto confirma el papel del maestro para realizar preguntas que estimulen la creación de significados, pues los alumnos tienen la oportunidad de verificar o modificar sus hipótesis, impulsando la participación de diferentes alumnos por medio de preguntas de tres tipos: literales, interpretativas y aplicadas, donde se genere una discusión con una preparación previa y minuciosa, para desarrollar habilidades comunicativas.

La lectura de textos con propósitos previamente definidos fortalece las predicciones o anticipaciones, permite analizar los elementos que ofrece el texto, contribuye a propiciar la formulación de hipótesis y facilita la conformación del significado del texto. Esta situación se incrementa cuando los alumnos cuentan con estrategias de lectura diversas que favorecen la comprensión de textos variados, a través de actividades de lectura en los tres momentos: antes, durante y después de ésta, y siempre con la incorporación conciente de conocimientos previos, al construir significados.

Los resultados de mi investigación reflejan que después de la lectura de textos informativos, las actividades que más se llevan a cabo son la búsqueda de palabras en el diccionario y un análisis. Al leer textos literarios, antes de la lectura sólo se busca información sobre autor, contexto o corriente. Durante la lectura a veces se pide a los estudiantes que subrayen palabras difíciles y después de leer busquen el significado de éstas y hagan un análisis de diferente nivel de profundidad según el maestro a cargo, tales como un comentario general del contenido, un resumen o considerar un aspecto en particular.

Por otro lado, en un nivel socioeconómico y cultural alto se dan más comentarios explicativos durante la lectura, al terminar el texto vuelven a comentar y suponen el significado de palabras desconocidas; en cambio en un nivel bajo hay menor expresión libre y menos análisis de los textos.

Un aspecto interesante en cuanto a las estrategias de lectura por escuela es recordar que los protagonistas son el maestro y los alumnos por medio de una participación activa donde construyan y reconstruyan sus propios significados; sin embargo, parte de la realidad que perciben los alumnos por escuela es la siguiente:

- I maestro explica y los alumnos opinan
- II los alumnos manifiestan sus ideas con explicaciones
- III escriben sobre los textos: resumen o paráfrasis

Es difícil que el maestro detecte y resuelva todos los problemas de lectura. La necesidad de formar lectores en la educación básica implica en el caso de la secundaria que desde primer grado se refuercen con mayor frecuencia las bases para practicar y analizar, en situaciones de lectura reales, materiales de diferentes tipos con propósitos específicos donde los alumnos apliquen y/o creen sus propias estrategias de lectura con el fin de llegar a comprenderlos y encontrar sus sentidos así como expresar una actitud crítica y valorativa; es decir, que cuenten con las herramientas necesarias para ser lectores autónomos, tanto en la escuela como fuera de ella, y sean más selectivos al decidir lo que van a leer.

Al considerar la lectura como una práctica social y no sólo escolar se promueve la creatividad de los alumnos para construir significados pues los “errores” son analizados para evaluar a cada lector según sus avances respecto de sí mismo a través del reconocimiento de las dificultades que obstaculizan su comprensión, pues la evaluación debe basarse en los propósitos, las estrategias y los resultados obtenidos.

El análisis de la información teórica y la obtenida con alumnos y maestros que formaron parte de mi investigación me permitió reconocer y valorar la diversidad cultural en las prácticas de lectura a nivel escuela, grupo e individualmente; pues entre otros factores los alumnos forman parte de contextos socioeconómicos y culturales diferentes, en ambientes donde los medios de comunicación se limitan al entretenimiento y tienen más influencia en los alumnos por la facilidad de acceso. Esto confirma la necesidad de la planeación y reorganización de actividades y estrategias de lectura variadas y significativas, de acuerdo con las características de los alumnos y los propósitos del plan de estudios, pues el reto es desarrollar competencias comunicativas básicas para la vida.

Resulta claro percibir la gran responsabilidad de los docentes en el desarrollo de la lectura; sin embargo, también influyen otros factores como la formación profesional, el contexto socioeconómico y cultural de ellos y de sus alumnos, y la organización escolar pues a veces se da mayor importancia a aspectos

administrativos; pero ello no debe ser una excusa para que el maestro(a) evada su valiosa función social como propiciador de la comprensión y la comunicación.

A pesar de todos los “retos” que enfrentamos los docentes, la realidad es que la lectura forma parte de nuestra vida y la escuela es el lugar donde existen mayores posibilidades para adquirir recursos para analizar y compartir el sentido de los textos. No permitamos que factores como la ignorancia, la inercia o la apatía de nuestra parte priven a nuestros alumnos de la gran oportunidad de disfrutar la magia de la lectura.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLIENDE G., Felipe y Mabel Condemarín G. "Situación de la lectura en el Mundo de hoy", "Importancia de la lectura: sus funciones" y "Factores asociados con el aprestamiento para la lectura". *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. 6ª edición. Chile, Ed. Andrés Bello, 1999 pp. 3-48
- ANZALDÚA, Raúl y Beatriz Ramírez Grajeda. *Vínculo maestro-alumno*. México SEP-DEGETI, 1993, pp. 1-41 (Apuntes mecanográficos)
- ÁVILA Aldrete, Margarita, Elizabeth Hernández Alvidrez, y Gilda Rocha Romero, *Desocupado lector. Lectura y comentario de textos en la escuela secundaria*. México, UPN, 1994, 64 p. (Colec. Cuadernos de Actualización, no. 1)
- ANAYA Rosique, Jesús (Comp.). *Senderos hacia la Lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura*. México INBA/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, 450 p.
- AUSUBEL D. P. "Significado y aprendizaje significativo", "Características del profesor". *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Ed. Trillas, 1980, pp. 55-105 y 513-529
- BERISTÁIN, Helena. *Análisis estructural del relato literario. Teoría y práctica*. México, UNAM. 1982 (Cuaderno del Seminario de Poética 6)
- BERISTÁIN, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. 8ª edición. México, Ed. Porrúa, 1998, 520 p.
- BERISTÁIN, Helena. "Orientaciones recientes de la poética", "El discurso figurado", "Factores de la comunicación y funciones de la lengua, "Texto y sociedad...", "El yo enunciator lírico". *Análisis e interpretación del poema lírico*. México, UNAM, 1989, pp. 13-54 y 70 (Cuadernos del Seminario de Poética, 12)
- BRUNER, Jerome. *Desarrollo cognitivo y educación*. 2ª edición. Tr. J. M. Igoa. (Selección de textos por Jesús Palacios) Madrid, Ediciones Morata, 1995, 279 p. (Colec. El Desarrollo en el Niño)
- CAIRNEY, Trevor H. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Tr. Pablo Manzano. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia/ Ediciones Morata. 1992, 151 p.
- CALLEJA, Nacira, y Antonio Peña. "¿Lectura vs televisión?" *Espacios para la lectura*. Año I Núm. 1, 1995, (Órgano de la Red de Animación a la Lectura) México, Fondo de Cultura Económica, p. 14

- CALLEJA, Nacira, y Antonio Peña. "¿Cómo nos gusta leer?" *Espacios para la lectura*. Año II Núms. 3 y 4, 1996, (Órgano de la Red de Animación a la Lectura) México, Fondo de Cultura Económica, pp. 6 y 7
- CARRASCO, Alma. *La comprensión de lectura en alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México: prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. Tesis doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación, UAA México, 1999, 396 p.
- CARRETERO, Mario. *Desarrollo cognitivo y educación*. Tomado de la Revista "Cuadernos de Pedagogía".
- CASSANY, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz. "Comprensión lectora", "El sistema de la lengua" y "Literatura". *Enseñar lengua*. 4ª edición. Barcelona Ed. Graó de Serveis Pedagògics, 1998, pp. 193-256, 301-358 y 486-519
- CASTELÁN Ojeda, Martha Yolanda. "La lectura, un medio para sentir, pensar, comunicar y crear". Memoria. II Simposio Internacional: *Enseñanza- Aprendizaje de la Lengua y la Literatura*. Organizado por la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura, A.C., los días 4 y 5 de agosto de 2000, pp. 82-84
- CAZDEN, C. y Clay, M. "Cómo determinar el equilibrio entre aprender, usar y conocer el lenguaje" en: *Alfabetización por todos y para todos. 15º Congreso Mundial de Alfabetización*. Argentina, Ed. Aique, 1996, pp. 52-63
- CAZDEN, C. "La interacción entre iguales, influencias contextuales y procesos cognitivos" *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Ed. Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, pp.135-167
- COLOMER, T. y A. Camps. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Tr. Teresa Colomer y Oriol Guasch. España, Celeste Ediciones/ MEC, 1990, 238 p.
- COLL, César. "Significado y sentido en el aprendizaje escolar". "Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo" y "La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar" en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Argentina. Ed. Paidós, 1994, pp.177- 205
- COLL, César, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia y Enric Valls. *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Ed. Santillana, 1992, 204 p. Aula XXI



- COOPER J., David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. 3ª edición Tr. Jaime Collyer Vol. LXXIII España, Ed. Aprendizaje Visor, 1999, 461 p. (Colec. Aprendizaje)
- COTS, J. M. "El desarrollo de la competencia comunicativa oral". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Barcelona. Ed. Grao, 1995
- DA SILVA Gómez C., Helena María y Aline Signoret Dorcasberro. *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, 1996, 290 p.
- DE LA GARZA, Yolanda. "Los cambios metodológicos en la enseñanza del español". México: CONAFE, 1997 (Apuntes mecanográficos)
- DE LA GARZA, Yolanda. Estrategias de enseñanza de lectura. Estrategias didácticas para promover la comprensión de textos informativos y de textos narrativos. 1999 (Apuntes mecanográficos)
- DELAMONT, S. "Que comience la batalla: estrategias para la clase" *La interacción didáctica*. Bogotá, Ed. Cincel-Kapelusz, 1984, pp. 127-158
- DÍAZ Blanco, Mónica. "La importancia del desarrollo de los sentidos a la hora de la lectura". Memoria. II Simposio Internacional: *Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua y la Literatura*. Organizado por la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura, A.C., los días 4 y 5 de agosto de 2000, pp.79-82
- DÍAZ-PLAJA, Ana y Antonio Mendoza "El comentario de texto en la escuela" *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Ediciones Anaya, 1988, pp. 561-592
- DUBOIS, María Eugenia. "La lectura y los valores en el pensamiento de Louise Rosenblatt". *Espacios para la lectura*. Año II, Núms. 3 y 4, 1996 (Órgano de la Red de Animación a la Lectura). México, Fondo de Cultura Económica, pp. 2 y 3
- DROMUNDO Amores, Rita. "¿Qué encontró Don Quijote en la literatura que los alumnos no ven?, ¿qué tiene que ver con ello el docente?" *Didáctica XXI. Revista de la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura*, A.C. Época I no. 3, agosto de 2000, pp. 3-5
- EAGLETON, Terry. "¿Qué es la literatura?", "Estructuralismo y semiótica" *Una introducción a la teoría literaria*. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1988, pp. 11-28 (Colec. Lengua y estudios literarios)

- ENRÍQUEZ Verdura, Carlos. "Déjenlos ver televisión" *Espacios para la lectura*. Año I Núm. 1 Órgano de la Red de Animación a la Lectura del Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 15
- ESPINOSA García, Lilia G. "Los adolescentes y la 'escuela paralela': un nuevo reto para la educación". Memoria. II Simposio Internacional: *Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua y la Literatura*. Organizado por la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura, A. C. los días 4 y 5 de agosto de 2000, pp. 87-89
- FLANDERS, N. "La cadena de acontecimientos en el aula". *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca, Ed. Anaya, 1977, pp 17-50
- GADEA, Luis. *Piaget, Vygotsky y el cognoscitivismo contemporáneo. Apuntes para el Taller Aplicaciones en el aula*. Impartido en la Facultad de Psicología de la UNAM de la División de Educación Continua. México, 1997
- GÁRATE Larrea, Milagros. "Comprensión y recuerdo de textos", "La comprensión y el recuerdo de narraciones". *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. 2ª. Edición. México, Siglo XXI Editores, 1996, pp 1-94
- GARCÍA García, Uleri. *Informe final de labores de la supervisión escolar 1999-2000. Perspectiva Siglo XXI* Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D. F. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. SEP.
- GIUSSANI, Laura e Isabel Otañi. "La comprensión lectora: algunas reflexiones sobre su evaluación". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año XVII No. 2, junio 1996, pp. 5-12
- GOODMAN, Kenneth. *El lenguaje integral*. 2ª. Edición. Tr. Claudia Gillman. Argentina, Ed. Aique, 1986, 107 p.
- GOODMAN, Y. y Goodman K. "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total" en C. Moll, Luis (comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. (1993) Argentina. Ed. Aique, 1990, pp. 263-291
- GOODMAN, Kenneth. "Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura". *Alfabetización por todos y para todos. 15º Congreso Mundial de Alfabetización*, Argentina, Ed. Aique, 1996, pp. 41-51
- GÓMEZ Palacio, Margarita, Ma. Beatriz Villarreal, Ma. de Lourdes López Araiza, Laura V. González y Ma. Georgina Adame. *La lectura en la escuela*. México, SEP., 1995, 311 p. (Biblioteca para la actualización del maestro)

- GONZÁLEZ, César. "De la semiología al análisis del discurso". *Acta poética No. 2*. Seminario de Poética del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, 1980
- GONZÁLEZ, César. "Las teorías de la literatura". *Función de la literatura en los estudios literarios*. México, Seminario de Poética del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, 1982, pp. 11-44 (Cuadernos del Seminario de Poética, 7)
- HARGREAVES, D. "Interacción profesor alumno" *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, Ed. Narcea, 1986, pp. 125-213
- JACKSON, Ph. "Los afanes cotidianos" *La vida en las aulas*. 2ª edición Madrid, Ed. Morata, 1990, pp. 43-77
- JAMES F., Baumann. *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Tr. Begoña Jiménez. Vol. LX, Madrid. Ed. Aprendizaje –Visor, 1990, 302 p. (Colec. Aprendizaje).
- JIMÉNEZ Torres, Francisco. "Repercusión del vínculo investigación-docencia en la calidad de la educación básica". *Primer foro: Estado de la investigación en el campo de la planeación educativa*. UPN, 1997, pp. 36-39
- JOLLIBERT, Josette. *Formar niños lectores de textos*. Chile: Hachete, 1992, pp. 19-47
- JOLLIBERT, Josette. *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachete, 1992, Ediciones Dolmen. pp. 3-55 y 148-186 (Colec. Estudio)
- KALMAN, Judith. *Fundamentos de la transformación curricular en el área de lenguaje*. Huaxyácac No. 8., IEEPO, Oaxaca. 1996
- KNOBEL, Mauricio. "El síndrome de la adolescencia normal" en: Aberastury, A., et. al. *La adolescencia normal*. México. Ed. Paidós. 1987
- LAVIN de Arrive, Sonia. "Competencias básicas para la vida: intento de una delimitación conceptual". Centro de Estudios Educativos. A.C. México, 1990, pp.1-16
- LERNER, Delia y A. Palacios. "Algunos malentendidos acerca de la propuesta pedagógica. ¿Qué hay de nuevo y qué hay de viejo en el nuevo enfoque?" *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires, Ed. Aique, 1996, pp. 19-62 y 101-124
- LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Mecanorama entregado en el Taller de Lectura ofrecido por el FCE en México, en el mes de junio. 1999

- LOMAS, Carlos. *Ciencia del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España, Ed. Paidós, 1993, 121 p. (Colec. Papeles de Pedagogía/ 13)
- LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I* Barcelona. Ed. Paidós, 1999, 414 p. (Colec. Papeles de Pedagogía/ 38)
- LOMAS, Carlos y Osoro, Andrés (Comp.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* Barcelona, Ed. Paidós, 1993, 281 p. (Colec. Papeles de Pedagogía/ 14)
- M. Gagné, Robert. *Las condiciones del aprendizaje*. 2ª edición. Tr. Ramón Elizondo Mata. México, Ed. Interamericana, 1987, 360 p.
- MANAI, Salvatore. "La identidad del adolescente". *Appunti di Psicologia. Psychology Notes- Cultural Association for Psychology Research*. Copyright 1995-1996-1997.
- MANHEY, Hans Paul. "Enseñanza constructivista en el aula: opciones estratégicas". Memoria. II Simposio Internacional: *Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua y la Literatura*. Organizado por la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura, A.C. los días 4 y 5 de agosto de 2000, pp. 59-72
- MARTÍNEZ Olivé, Alba, Zoraida Vásquez Beveraggi, y María del Carmen Praga. *La enseñanza del español en la escuela secundaria. Lecturas. Primer nivel. Programa Nacional de Actualización Permanente*. México, SEP, 1995, 291 p.
- MARUNY L., Curto y Ministrál, M. "Enseñar a escribir" en: Teberosky, A. y Tolchinsky, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Aula XXI, 1995
- MEDINA Liberty, Adrián. *La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vygotsky*. CEA-ILCE, 1995, 169 p.
- MERCER, Neil. "De qué trata este libro" "Formas de conversación" "Estrategias de guía" *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Tr. Inés de Gispert. Barcelona, Ed. Paidós, 1977, pp. 9-53 (Temas de educación/ 41)
- MEJÍA, Marco Raúl. "Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI" *Revista Tarea No. 38 CINEP*, Colombia, 1996, pp. 38-43
- MONSON Dianne, L. y McClenathan Day Ann (Comp.). *Crear lectores activos. Propuesta para los padres, maestros y bibliotecarios* Tr. Jaime

- Collyer. Vol. L Madrid, Ed. Aprendizaje-Visor, 1989, 127p. (Colec. Aprendizaje)
- NEMIROVSKY, Myriam. *¿Cómo organizar la enseñanza del lenguaje escrito? Una propuesta de planificación.* 1980 pp. 1-12 (Apuntes mecanográficos)
- NIQUE, Christian. “Los fundamentos de la gramática generativa” *Introducción metódica a la gramática generativa.* Madrid, Ed. Cátedra, 1985, pp. 15-36
- NISBET, John y Janet Shucksmith. *Estrategias de aprendizaje.* Tr. Ana Bermejo. España, Ed. Aula XXI/ Santillana, 1987, 175 p.
- PALACIOS, Jesús. (Comp.). “¿Qué es la adolescencia?”, “Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia”. *Desarrollo psicológico y educación I.* Madrid, Ed. Alianza, 1990
- PEREDO Merlo, María Alicia. “Manifestaciones de la conducta lectora en niños de 6º año de primaria en Jalisco, México”. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.* Año XVIII Núm. 2 Junio, 1997, pp. 27-38
- PÉREZ Gómez, Ángel I. y Almaraz, Julián. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza.* 2ª edición. Tr. Ángel Fernández Ramos. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1995 502 p. (Colec. Paidea)
- PETIT, Michel. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* Tr. Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez. México, Fondo de Cultura Económica, 1999, 199 p. (Colec. Espacios para la Lectura)
- PINTO Cueto, Luisa. “Currículum por competencias: desafío educativo”. *Revista Tarea* No. 38 CINEP, Colombia, 1996, pp. 44-50
- POZO, Juan Ignacio. “El conductismo como programa de investigación”. *Teorías cognitivas del aprendizaje.* 4ª edición. Madrid, Ed. Morta, 1996 pp.23-38
- PRADA-OROPEZA, Renato. “Prolegómenos para una semiótica del discurso narrativo literario” *Acta poética* 4-5, 1982-1983
- PUJOL, Lidia y Vivas, Eleonora. “Prevalencia de desempeño en lectura en escolares venezolanos: dificultades según tipo de texto”. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.* Año XVIII No. 1, marzo 1997, pp. 17-25 y 179-197
- QUINTERO N., Cortondo, P., Posada F. y Menéndez T. *A la hora de leer y escribir...* textos. Primera parte, Buenos Aires. Ed. Aique, 1998, pp. 33-48

- RALL, Dietrich. "La teoría de la recepción: el problema de subjetividad" *Acta poética* No. 3, 1981, pp. 181-205
- RIFFO Ocares, Bernardo. "Niveles de procesamiento en la comprensión del discurso narrativo". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año XVIII Núm. 1 marzo, 1997, pp. 5-14
- ROBLES, Eduardo. *Si no leo me a-burro. Método para convertir la lectura en un placer*. México, Ed. Grijalbo, 2000, 107 p.
- RODRÍGUEZ, M. E. "Hablar en la escuela: ¿para qué?..., ¿cómo?". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 16, No. 3, sept. 1995
- RODRÍGUEZ Mota, Sonia. "La familia y el desarrollo lector" *Espacios para la lectura*. Año II, Núms. 3 y 4, 1996, (Órgano de la Red de Animación a la Lectura). México, Fondo de Cultura Económica, pp. 16 y 17
- ROGOFF, Bárbara. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Ed. Paidós, 1993, 304 p. (Colec. Cognición y Desarrollo Humano)
- ROMO, Violeta. "Algunas consideraciones acerca del lenguaje en la escuela". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, junio, 1999, pp. 37-42
- ROVIRA, Amparo. "El papel del lector visto por algunos teóricos de la literatura". *Semiosis. Cuadernos del Seminario de Semiótica del Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias de la Universidad Veracruzana* No. 24 (enero- junio) 1990, pp. 116-124
- RUFINELLI, Jorge. *Comprensión de la lectura*. 3ª edición, México, Ed. Trillas, 1989, 110 p. (Temas básicos, Taller de lectura y redacción, No. 9)
- SAMPERIO, Guillermo y Ana Arenzana. (Coordinadores). *Memoria del II Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura*. México, INBA. 1993, 433 p.
- SANDOVAL Flores, Etefvina. *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Tesis doctoral. UNAM, 1998, 339 p.
- SEP *Libro para el maestro*. Educación secundaria. México. 1994, 253p.
- SEP *Plan y programas de estudio para la Educación Secundaria*. México. 1993, 291 p.

- SELDEN, Raman. "Teorías estructuralistas" *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona. Ed. Ariel, 1987, pp. 67-88 (Letras e ideas)
- SELMES, Ian. *La mejora de las habilidades para el estudio*. Tr. Catalina Ginard. Barcelona, Ediciones Paidós. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, 127 p. (Colec. Temas de Educación, 11)
- SLAVIN, R. E. "Aprendizaje cooperativo" en: Rogers Colin y Kutnick Peter *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona, Ed. Paidós, 1992 pp. 247-267 (Temas de educación/29)
- SMITH, Frank. "El mundo depende de los maestros". *Alfabetización por todos y para todos. 15º Congreso Mundial de Alfabetización*. Argentina Ed.. Aique, 1996, pp. 31- 40
- SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Tr. de Mario Sandoval. México. Ed Trillas, 1983, 271 p.
- SMITH, Frank. "Doce maneras fáciles de hacer difícil el aprendizaje de la lectura y una manera difícil de hacerlo fácil", 1973, pp.191-206
- SMITH, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. Madrid. Ed. Aprendizaje -Visor, 1990 , 219 p.
- SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. 6ª edición. Instituto de Ciencias de Educación. Barcelona. Ed. Graó de Serveis Pedagògics, 1996, 204 p.
- STEWART, Susan. "Gritos en la calle: La antilingüística de Bajtín". Bajtín. *Ensayos y diálogos sobre su obra* Comp. Gary Saul Morson. México, UNAM (Textos de difusión cultural) pp. 85-112
- STUBBS, M. "Tres enfoques del análisis del discurso" *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid, Ed. Alianza, 1987, pp. 31-92
- TOLCHINSKY Landsmann, Liliana. "El escribir" *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Edición Anthropos-UPN, México, 1993, pp. 19-74
- TOLEDO Hermosillo, María Eugenia, Eurídice Sosa Peinado, Citlali Aguilar Hernández y Araceli Colí Cabrera *El traspasio escolar, una mirada al aula desde el sujeto*. México, Ed. Paidós, 1998, 182 p.

- TORRES, Rosa María. “¿Cómo leen los alumnos en el mundo entero?”  
*Espacios para la lectura*. Año I Núm. 1 Órgano de la Red de Animación a la Lectura del Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 10
- TUDGE, Jonathan. “Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula” en C. Moll, Luis (comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. (1993).Argentina. Ed. Aique, 1993, pp. 187- 207
- TUSÓN, Jesús. “La gramática y la enseñanza de la lengua”, “Tres enfoques de la gramática” y “Teorías gramaticales y análisis sintáctico”.  
*Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona. Ed. Teide, 1981, pp. 35-98
- WEISSER, Susana. “Los padres y la lectura” *Espacios para la lectura*. Órgano de la Red de Animación a la Lectura. México, Fondo de Cultura Económica. Año II, Núms. 3 y 4, 1996, p. 16



