



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL  
PIRHUA

**PLANEAMIENTO DE UNA SECUENCIA  
DE CLASES CON ESTRATEGIAS DE  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA  
DESARROLLAR LOS NIVELES DE  
COMPRESIÓN LECTORA  
UTILIZANDO CUENTOS DE EDGAR  
ALLAN POE CON ALUMNOS DE  
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA**

**Iris Reyes-Palacios**

Piura, 2014

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Reyes, I. (2014). *Planeamiento de una secuencia de clases con estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar los niveles de comprensión lectora utilizando cuentos de Edgar Allan Poe con alumnos de cuarto grado de secundaria*. Tesis de pregrado en Educación, Especialidad en Lengua y Literatura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una licencia  
Creative Commons Atribución-  
NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú

Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura

IRIS GREYSY REYES PALACIOS

PLANTEAMIENTO DE UNA SECUENCIA DE CLASES CON  
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA  
DESARROLLAR LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA  
UTILIZANDO CUENTOS DE EDGAR ALLAN POE CON ALUMNOS  
DE CUARTO GRADO DE SECUNDARIA



UNIVERSIDAD DE PIURA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA  
ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA

2014

## **APROBACIÓN**

La tesis titulada *Planteamiento de una secuencia de clases con estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar los niveles de comprensión lectora utilizando cuentos de Edgar Allan Poe con alumnos de cuarto grado de secundaria de la institución educativa parroquial “Nuestra Señora del Rosario”* de Piura, presentada por Iris Greysy Reyes Palacios en cumplimiento con los requisitos para optar el grado de Licenciada en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura, fue aprobada por la asesora Mgtr. Claudia Mezones Rueda y defendida el..... de..... de 2014 ante el tribunal integrado por:

---

Presidente

---

Informante

---

Secretario

## **DEDICATORIA**

*A mi padre Dios por bendecirme con la vocación de ser maestra y por enviarme a los ángeles que han hecho posible la cristalización de este anhelo: a mi madre por ser la fortaleza que siempre me sostiene, a mi entrañable amiga Danitza Cruz Quevedo por acompañarme en los momentos de arduo trabajo y a mi admirable asesora Mgtr. Claudia Mezones Rueda por su comprensión, tiempo y apoyo incondicional para procurar las cosas bien hechas.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Porque “la gratitud es la memoria del corazón” ..., mis más profundos agradecimientos a la Mgtr. Susana Terrones Juárez y al Lic. Luis Enrique Guzmán Trelles, hacedores de sueños brillantes, que sin sus generosas correcciones esta investigación no hubiera sido posible.*



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
PARTE I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	19
1.1. Los indicios del problema .....	19
1.2. Formulación del problema.....	20
PARTE II: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	21
2.1. Objeto de la investigación .....	21
2.1.1. Objetivo general .....	21
2.1.2. Objetivos específicos.....	21
2.2. Sujetos .....	22
2.3. Contexto específico .....	22
2.4. Hipótesis.....	23
2.5. Método.....	23
2.6. Instrumentos .....	24
2.7. Antecedentes .....	24
PARTE III: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN .....	27
CAPÍTULO I: La comprensión lectora .....	27
1.1. Definición de comprensión lectora.....	27
1.2. Características principales de la comprensión lectora.....	28
1.3. Niveles de comprensión lectora. ....	30

1.3.1. Nivel literal.....	31
1.3.2. Nivel inferencial.....	32
1.3.3. Nivel crítico – valorativo.....	33
1.3.4. Nivel metacognitivo .....	36
1.4. La comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	41
1.4.1. Factores que optimizan el proceso lector .....	46
1.4.2. Principales dificultades en la comprensión lectora .....	47
CAPÍTULO II: El perfil del narrador.....	51
2.1. Definición.....	51
2.2. El narrador a lo largo de la historia .....	52
2.3. Tipos de narradores .....	54
2.3.1. El narrador como perceptor: el punto de vista, perspectiva o focalización .....	54
A. Definición del punto de vista, perspectiva o focalización .....	54
B. Tipos de focalización .....	55
B.1. Perspectiva ilimitada, no focalización o focalización cero .....	55
B.1.1. Narrador omnisciente.....	56
B.2. Perspectiva o focalización interna .....	56
a) Fija.....	56
b) Variable.....	57

c) Múltiple .....	57
B.3. Perspectiva o focalización externa.....	57
2.3.2. El narrador en cuanto locutor: la voz narrativa .....	58
A. Definición de la voz narrativa .....	58
B. La persona gramatical.....	59
C. Clasificación del narrador según su presencia o ausencia en la narración.....	60
C.1. Narrador exterior o heterodiegético.....	60
C.2. Narrador interior u homodiegético .....	61
D. Las personas en la narración.....	62
D.1. La narración en primera persona .....	62
D.1.1. Yo protagonista .....	63
D.1.2. Yo testigo.....	64
D.2. La narración en segunda persona .....	65
D.3. La narración en tercera persona.....	65
2.4. El narrador autor.....	66
2.5. El autor narrador.....	67
2.6. El narratario.....	68
2.6.1. Funciones del narratario .....	70
2.7. Diferencias entre autor y narrador .....	71

2.8. Los narradores en los cuentos de Edgar Allan Poe .....	73
CAPÍTULO III: Lineamientos curriculares para la enseñanza de la comprensión lectora .....	79
3.1. La didáctica como ciencia de la educación .....	79
3.2. Los lineamientos curriculares: Diseño Curricular Nacional (2008)...	80
3.2.1. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua .....	82
3.2.2. Las competencias propuestas para el desarrollo de la comprensión lectora .....	85
CAPÍTULO IV: Estrategias para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios.....	89
4.1. ¿Qué es una estrategia? .....	89
4.2. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora .....	91
4.3. Pautas para el uso de estrategias de comprensión lectora .....	92
4.4. Estrategias de enseñanza - aprendizaje .....	94
4.5. Tipos de estrategias .....	94
4.5.1. Estrategias de enseñanza .....	94
4.5.2. Estrategias de aprendizaje .....	100
3.2.1. ....	102
3.2.1. ....	102
4.5.3. Estrategias de comprensión lectora .....	103
A. Para comprender: Antes de la lectura .....	103

A.1. Motivación.....	105
A.2. Activación de conocimientos previos.....	105
A.3. Anticipación .....	107
A.4. Predicción.....	107
A.5. Anticipación propiamente dicha.....	108
A.6. Inferencia.....	111
B. Construyendo la comprensión: Durante la comprensión.....	111
C. Seguir comprendiendo y aprendiendo: Después de la lectura .....	112
C.1. El subrayado .....	112
C.2. Identificación de las ideas principales de un texto .....	114
C.3. Identificación del tema .....	115
C.4. Identificación del título.....	116
C.5. Las notas marginales.....	117
C.6. El esquema.....	118
C.7. El mapa conceptual.....	119
C.8. El resumen .....	120
4.6. Estrategias de la metacompreensión lectora .....	121
4.6.1. Tipos de estrategias de metacompreensión lectora .....	122
PARTE IV: Secuencia de clases planteadas para el desarrollo de los niveles de comprensión lectora.....	126

4.1. Planificación.....	127
4.2. Descripción de las sesiones de clase .....	133
4.3. Presentación de las estrategias desarrolladas en la secuencia de clase .....	134
4.3.1. Sesión de aprendizaje N° 1:“Conocemos la figura del narrador, su tipología y enfoque” .....	134
4.3.2. Sesión de aprendizaje N° 2:“Conocemos el cuento policíaco” .	143
4.3.3. Sesión de aprendizaje N° 3:“Aprendemos a utilizar estrategias de comprensión lectora” .....	149
4.3.4. Sesión de aprendizaje N°4: “Conocemos al autor a través de su obra” .....	157
CONCLUSIONES.....	165
RECOMENDACIONES .....	167
ANEXOS.....	171
1. Sesiones de aprendizaje.....	171
2. Otros anexos .....	171

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación surge con la finalidad de ofrecer un conjunto de estrategias de enseñanza–aprendizaje que permitan optimizar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto año de secundaria y; en consecuencia, ayudar a mejorar la calidad de enseñanza del docente del nivel Secundaria en el área de Comunicación.

Nuestro trabajo utiliza como recursos una selección de cuentos representativos de Edgar Allan Poe adaptados en fragmentos de menor longitud por cuestiones meramente didácticas y funcionales. Recoge estrategias desarrolladas en concordancia con los niveles de la comprensión lectora, que han sido trabajadas, además, en relación con temas literarios como la vida y obra de Edgar Allan Poe, el narrador y su tipología, el cuento policiaco y el análisis literario del cuento “*Crímenes en la calle Morgue*”. Asimismo, de manera complementaria y de forma general, por no ser este el tema central de la investigación, se incluyen estrategias para desarrollar la producción de textos y la aptitud verbal.

Los contenidos de esta tesis han sido organizados en cuatro partes y otros tres de conclusiones, bibliografía y anexos. A lo largo de todos estos se desarrollan una serie de capítulos que presentan toda nuestra investigación, así como las valoraciones con las cuales concluimos nuestro trabajo, la bibliografía que nos ha servido de sustento básico para el planteamiento de

este trabajo. Los anexos recogen todas las estrategias aplicadas en el trabajo en orden a la secuencia de clases que hemos planteado.

La primera parte contiene el planteamiento del problema. En ella damos a conocer el problema que motivó nuestra investigación: bajo nivel en el dominio de niveles de comprensión lectora en alumnos de cuarto de secundaria, así como los indicios que nos dan muestra de la problemática presente en las aulas de educación secundaria.

En la segunda parte, titulada *Diseño de la investigación*, explicamos el objetivo general y los objetivos específicos, los sujetos y el contexto de la de la investigación, así como la hipótesis, el método y los instrumentos.

La tercera parte contiene los fundamentos teóricos y didácticos de la investigación. A lo largo de cuatro capítulos se explica, por una parte, temas relacionados con la comprensión lectora, la teoría literaria del narrador y, por otra, los lineamientos curriculares para la enseñanza de la comprensión lectora y la teoría fundamental sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La cuarta parte, *Secuencia de clases planteadas para el desarrollo de los niveles de la comprensión lectora*, destaca por el aporte que hace esta investigación para optimizar el desarrollo de los niveles de la comprensión lectora en los alumnos de cuarto año de educación secundaria. En este aspecto, se da a conocer la planificación de un conjunto de sesiones de clases secuenciadas. Cada una de ellas, cuenta con una descripción, justificación, objetivos, contenidos y su desarrollo propiamente dicho.

En la última parte se sistematizan las conclusiones como una valoración de los aportes de nuestra investigación para la enseñanza de la lengua, en relación con el desarrollo de los niveles de comprensión lectora siempre que el docente se plantee lograr trabajar con estrategias metodológicas clave para llevar a sus alumnos a aprender a aprender.

La utilización de estrategias de enseñanza - aprendizaje es una alternativa para lograr un desarrollo de los niveles de la comprensión lectora. Los hechos que se describen en este trabajo fueron evidenciados a lo largo de todas las secuencias de aprendizaje: cuando los alumnos seleccionaron las

ideas, analizaron los textos, organizaron la información, crearon textos entre otras actividades, que implicaron el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas.

Es importante destacar entre los logros de esta investigación el cambio en las actitudes de alumnos hacia la lectura. Se notó, por ejemplo, el incremento de la autoestima al valorarse como hábiles para la lectura, así como, la adquisición de responsabilidades y la fijación del compromiso por su trabajo y por el de los demás.

Como labor de investigación, el desarrollo de esta tesis enseña que los docentes pueden hacer investigación en las aulas a partir de los problemas que identifiquen en sus alumnos y, en consecuencia, generar cambios que mejoren la calidad educativa. Es así que se demuestra que el profesor debe ser un investigador cuyas inquietudes partan de los ojos con que pueda ver su quehacer educativo de cada día.

Así pues, esta tesis aporta al trabajo de la investigación en el aula y, además, plantea inquietudes para emprender nuevas investigaciones. Se deja, por tanto, a disposición de profesores y estudiantes para que juzguen y la tomen como referencia, de modo que se puedan dar mayores aportes a la investigación educativa en la enseñanza de la lengua.



## **PARTE I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Los indicios del problema**

De acuerdo al análisis del último Diseño Curricular Nacional (DCN, 2008), existe un insuficiente estudio del texto narrativo, específicamente en el género del cuento, tanto en el enfoque que se da para su enseñanza como en la metodología que se aplica para analizar los elementos del cuento en donde el centro es el narrador.

Pero, no solo el DCN propone un estudio insuficiente de uno de los elementos más importantes del cuento. Los docentes, por su lado, carecen del conocimiento, dominio e interés por aplicar las adecuadas estrategias de enseñanza que beneficien el aprendizaje de los alumnos y, así como, su comprensión lectora.

De ahí que, cuando algunos profesores interesados por mejorar la calidad de enseñanza, al desarrollar su labor docente, evidencien en los estudiantes una serie de deficiencias en sus procesos de aprendizaje; consecuencias de un mal hábito de estudio, un escaso dominio de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora y pocos espacios de tiempo dedicados a sus tareas escolares. Por las razones antes mencionadas, es necesario que tanto el docente como el alumno dominen estrategias de enseñanza y de aprendizaje respectivamente. Pero, ¿qué son las estrategias?, ¿qué significa comprender un texto?

El término “estrategia” procede del ámbito militar, pero se ha constituido en parte del léxico pedagógico que relacionado con la comprensión lectora se entiende como una serie de destrezas para comprender los significados de la palabra en el contexto en el que se encuentran, encontrar la idea principal, hacer inferencias sobre la información implicada pero no expresada y distinguir entre hecho y opinión. Atendiendo a esta realidad, nos percatamos que enseñar a comprender un texto es desarrollar básicamente capacidades para que el estudiante no solo lea como una obligación escolar, sino como una actividad cotidiana y con agrado.

En la práctica docente, como educadora en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Piura cuando se desarrolla el área de Comunicación, específicamente en lo relacionado a la comprensión lectora, los estudiantes manifiestan las siguientes características: un limitado repertorio léxico; escaso hábito por la lectura de textos informativos y literarios; desconocimiento de las ideas principales y secundarias de un texto; escaso dominio de técnicas de lectura, como los organizadores gráficos y visuales para comprender un texto; lentitud para producir textos de diferente naturaleza y escaso dominio de los niveles de comprensión lectora.

Frente a la realidad educativa, en cuanto a la comprensión lectora, los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la institución educativa parroquial “Nuestra Señora del Rosario” (Piura, 2012) no escapan a esta realidad. De esta manera, determinamos el problema que formularemos a continuación.

## **1.2. Formulación del problema**

¿De qué manera el planteamiento de una secuencia de clases con estrategias de enseñanza aprendizaje ayuda a desarrollar niveles de comprensión utilizando cuentos de Edgar Allan Poe en los alumnos cuarto grado de secundaria?

## **PARTE II: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Objeto de la investigación**

#### **2.1.1. Objetivo general**

- Describir estrategias de enseñanza – aprendizaje a partir del análisis e interpretación de los cuentos de Edgar Allan Poe para el desarrollo de los niveles de comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado de educación secundaria de la I.E.P Nuestra Señora del Rosario - Piura.

#### **2.1.2. Objetivos específicos**

- Diseñar sesiones de aprendizaje que consideren la secuencia didáctica de los procesos pedagógicos para el tratamiento de los cuentos de Edgar Allan Poe desde un perfil del narrador.
- Aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje en las sesiones de aprendizaje para el desarrollo de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes.
- Optimizar los niveles de comprensión lectora de los alumnos del 4º grado de educación secundaria a partir de la aplicación de las sesiones de aprendizaje diseñadas.

- Implementar fichas de comprensión lectora que tomen como referencia los cuatro niveles de comprensión lectora propuestos por Juana Pinzás.

## **2.2. Sujetos**

Los alumnos, con quienes se han trabajado las sesiones de aprendizaje, son estudiantes de cuarto año de Educación Secundaria de la institución educativa parroquial “Nuestra Señora del Rosario” (Piura, 2012). Los estudiantes presentan dificultades en los niveles de comprensión lectora consecuencia de un mal hábito de estudio, un escaso dominio de estrategias de comprensión lectora y pocos espacios de tiempo dedicados a sus tareas escolares.

Estos alumnos están entre los 15 y 16 años de edad y presentan un nivel cognitivo de pensamiento abstracto. Partiendo de ello, es que se pensó en el planteamiento de una secuencia de clases con estrategias de enseñanza aprendizaje en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora utilizando cuentos de Edgar Allan Poe, que facilitara en estos alumnos el aprendizaje de conocimientos básicos de literatura y el desarrollo de capacidades, como analizar, identificar, discriminar, jerarquizar ideas, comparar, inferir, entre otras. Además, se planteó la resolución de las actividades de extensión propuestas para la producción y el razonamiento verbal.

## **2.3. Contexto específico**

La institución educativa parroquial “Nuestra Señora del Rosario” (Piura, 2012) en la que se encuentran los alumnos de cuarto año de secundaria con quienes se ha desarrollado el planteamiento de las sesiones de clases, es un colegio que forma en los tres niveles de Educación Básica Regular: Inicial, Primaria y Secundaria a estudiantes varones y mujeres con edades entre los 3 y 16 años de edad respectivamente. Donde los procesos de aprendizaje y enseñanza se dan de manera integrada con la diversificación y articulación curricular, donde se prioriza el empeño, la motivación y el aprovechamiento académico.

Sus directivos ponen mucho énfasis en la parte formativa y en las capacidades de los estudiantes. No obstante, en la institución educativa, se evidencia que los estudiantes no desarrollan todas sus capacidades ni el dominio de estrategias metodológicas que les ayuden a un mejor desarrollo de su capacidad de aprender y un dominio de los niveles de comprensión lectora. Esto se debe debido a que el proceso de enseñanza aprendizaje no se desarrolla con eficacia, pues nos encontramos con profesores que hacen su trabajo por cumplir, que carecen del conocimiento, dominio e interés por aplicar adecuadas estrategias de enseñanza que beneficien el aprendizaje de los alumnos de esta institución. De ahí, la presencia de las dificultades en el proceso de la comprensión lectora.

#### **2.4. Hipótesis**

Si se aplica una secuencia de clases con estrategias de comprensión lectora de textos narrativos entonces se optimizará los niveles de comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado de Educación Secundaria.

#### **2.5. Método**

Basándonos en Justo Arnal, determinaremos que esta investigación es de tipo descriptivo, pues lo que se pretende es describir cómo reaccionan los alumnos de cuarto grado de secundaria ante la enseñanza del planteamiento de una secuencia de clases con estrategias de enseñanza aprendizaje para desarrollar los niveles de comprensión lectora utilizando cuentos de Edgar Allan Poe.

La descripción de los alcances de este trabajo se dan en relación a las siguientes variables:

<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>
Estrategias de E-A a partir de los cuentos de EAP	Diseño y selección de estrategias de E-A según los procesos pedagógicos. Tratamiento didáctico de los cuentos de Edgar Allan Poe.
Comprensión lectora	Nivel literal Nivel inferencial Nivel crítico-valorativo Nivel metacognitivo

## **2.6. Instrumentos**

Los instrumentos usados en esta investigación han sido los Diarios de clase en los que recogieron las impresiones de lo que iba ocurriendo en cada sesión de clase.

## **2.7. Antecedentes**

Como antecedentes tomaremos en cuenta dos trabajos de investigación en Educación, Universidad de Piura.

BAZÁN NAVARRO, Fabiola del Socorro (2004). *“Propuesta didáctica para trabajar la producción de cuentos en la educación secundaria. Estrategias de enseñanza y aprendizaje”*. Piura. Universidad de Piura.

Breve descripción: En esta investigación encontraremos el planteamiento de un conjunto de estrategias metodológicas que permitan en los estudiantes del nivel secundario desarrollar habilidades de producción. Para ello, se han considerado en el marco teórico contenidos del cuento como son su tipología, estructura y elementos.

LÓPEZ ESPINOZA, Gabina del Socorro (2011) *“Aplicación de estrategias de aprendizaje para la producción de cuentos”*. Piura. Universidad de Piura.

Breve descripción: la investigación de esta tesis de tipo experimental está orientada a ofrecer a los niños la oportunidad de crear su propio cuento y, al mismo tiempo, disponer de la creatividad y las habilidades necesarias para publicarlo y mostrarlo a sus compañeros de clase. Sus partes han sido organizadas en cuatro capítulos. El primero titulado “Planteamiento de la investigación”, describe la situación problemática que busca determinar cuáles son las estrategias de aprendizaje más adecuadas que permitirán al alumno crear cuentos eficazmente; en el segundo capítulo, se recogen las bases teóricas suficientes para entender que escribir cualquier tipo de texto, implica la exigencia de múltiples habilidades y conocimientos. En el tercer capítulo denominado “Metodología de la investigación”, se hace referencia al tipo de investigación, los instrumentos y las técnicas a utilizar en la aplicación de proyecto de producción de cuento. El cuarto capítulo proporciona los resultados de la aplicación de este proyecto en las diversas etapas previstas. Finalmente, en los anexos se brindan las tres estrategias planteadas para la producción de textos que abarcan tres momentos precisos: la sensibilización, el desarrollo y redacción del cuento, y la edición y publicación final de los textos creados por los estudiantes



### **PARTE III: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN**

#### **CAPÍTULO I: La comprensión lectora**

##### **1.1. Definición de comprensión lectora**

Pinzás, J (2003: 8) define la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Y es precisamente esta interacción entre el lector y el texto lo que constituye el fundamento de la comprensión. Pero, además, en este proceso de comprender el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente.

Alonso y Mateos (1985), citado por Bernardo, J (2009: 51-52), afirman que la comprensión está determinada simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos que el lector posee previamente. El significado que se da a un texto está solo determinado parcialmente por este; el resto depende del lector. La base para procesar la información consiste en relacionarla con los conocimientos que ya tenemos.

Por lo tanto, comprender es integrar la información nueva en los propios conocimientos, esquemas o teorías ya poseídos. De ahí que, cuando los alumnos pueden explicar una lectura con sus propias palabras, aportando ejemplos y argumentos personales, están demostrando que lo han comprendido.

## **1.2. Características principales de la comprensión lectora**

Aunque el campo del estudio de la comprensión lectora agrupa a investigadores que abordan el tema desde diferentes perspectivas, como bien lo explica Pinzás, J (2003: 7), antes de describir las características más importantes de la comprensión lectora vamos a mencionar algunos aspectos importantes.

Existe una amplia coincidencia en considerar que el dominio de la decodificación (identificación de la pronunciación y el significado de las palabras) es un prerequisite fundamental para llegar a la comprensión lectora, dado que sin este dominio es sumamente difícil que el lector pueda dar significado al texto que está leyendo. La decodificación es, por lo tanto, un proceso básico que requiere convertirse en un proceso automático para hacer posible lo que se lee. Cuando se habla de automatización del proceso lo que se está proponiendo es que la decodificación se lleve a cabo con un mínimo de conciencia y de esfuerzo deliberando por parte del lector. De esta manera, este proceso podrá tener a su disposición suficiente energía mental para dedicarse a tratar de entender y elaborar el contenido del texto. Se dice que cuando la decodificación está automatizada, existe corrección y fluidez lectora, una primera y muy deseable característica del buen lector, pues facilita la comprensión. Es decir, que se lee sin mayores equivocaciones y con velocidad suficiente para recordar lo que se va leyendo, y que, fundamentalmente, uno no se detiene ante las palabras para hacer un análisis de ellas letra por letra.

Después de haber explicado las características del prerequisite para la lectura, la identificación de las palabras, nos centraremos en los rasgos esenciales de la comprensión lectora. Según Pinzás (Ibídem), son cuatro las

características de la comprensión lectora: 1) es de naturaleza constructiva, 2) es un proceso de interacción con el texto, 3) es un proceso estratégico y 4) presenta un aspecto metacognitivo.

Es de naturaleza constructiva, porque para que se dé una adecuada comprensión del texto es necesario que el lector esté dedicado a “construir” significados o interpretaciones personales cuando lee. Se van adquiriendo nuevos conocimientos, vocabulario, etc.: “Leer construyendo significados implica por un lado, que el lector no es pasivo frente al texto, y por otro lado, que es una lectura que se lleva a cabo pensando sobre lo que se lee”. (Ibídem, 12).

La segunda característica importante de la comprensión lectora se desprende de la anterior y Pinzás la define como un proceso de interacción con el texto, porque el lector trae consigo un conjunto de características cognoscitivas, experimentales y actitudinales que influyen sobre los significados que atribuye al texto y sus partes. Aquí el lector se va involucrando en un activo y constante proceso de integración de información en el que evalúa la congruencia y consistencia de las ideas que el autor plantea a lo largo del texto.

La tercera característica describe a la lectura como un proceso estratégico, lo cual quiere decir que el lector va modificando su estrategia lectora o la manera como lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer, su motivación o interés, el tipo de discurso, etc. Es decir, acomoda y cambia estrategias de lectura según lo necesite.

Finalmente, la cuarta característica de la lectura se refiere al aspecto metacognitivo que alude a la conciencia constante que mantiene el buen lector respecto a la fluidez de su comprensión del texto, y a las acciones remediales de autorregulación y reparación que lleva a cabo cuando se da cuenta que su comprensión está fallando e identifica los orígenes de su dificultad. Se trata, esencialmente, de estar alerta y de pensar sobre la manera cómo uno está leyendo, controlando la lectura para asegurarse que se lleve a cabo con fluidez y especialmente con comprensión.

### 1.3. Niveles de comprensión lectora.

Para poder explicar cuáles son los niveles de lectura que deben alcanzar los lectores, es necesario detenerse un momento para determinar en líneas generales lo que supone la comprensión de lectura. Por su parte Copper (1990) sostiene que la comprensión no es un conjunto de habilidades, sino un *proceso* a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos. Del mismo modo Rumelhart coincide en que comprender un texto es un proceso, pero añade que es un *proceso interactivo* entre los conocimientos previos del lector y el texto. Entonces, insiste, no solo depende de la percepción sino también de una combinación de la experiencia vivida, conocimientos lingüísticos y estructuras cognitivas, según su teoría de los esquemas (Véase Gómez Villalba 1996:73).

Teniendo en cuenta a la lectura como proceso interactivo, es decir como la relación entre el lector y el autor, la comprensión es producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento para elaborar una interpretación coherente del contenido. Desde esta óptica es interesante el papel del lector, quien debe ser capaz de organizar e interpretar la información necesaria para establecer relaciones entre dos o más proposiciones textuales y aportar su conocimiento extratextual cuando sea requerido. (Peronard y Gómez, 1991, citados en Gordillo & Floréz, 2009)

Considerando a la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Gordillo y Floréz (2009:...), citan a Strang (1955), Jenkinson (1976) y Smith (1989) para describir los niveles de comprensión. Ellos abordan los siguientes niveles: nivel de comprensión literal, nivel de comprensión inferencial y nivel de comprensión crítico. Sin embargo, al respecto, también consideraremos los aportes de Pinzás (2001:15) e incluiremos a un cuarto nivel: el nivel metacognitivo.

### 1.3.1. Nivel literal.

Significa entender la información que el texto presenta explícitamente. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativa o crítica. Si un alumno no comprende la información expresa, entonces difícilmente puede hacer inferencias válidas y menos aún hacer una lectura crítica.

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras claves del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector.

Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. Por ello se refiere a dos niveles de lectura literal:

- *Lectura literal en un nivel primario (nivel 1)*. Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

1. de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato;
2. de secuencias: identifica el orden de las acciones;
3. por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;
4. de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

- *Lectura literal en profundidad (nivel 2)*. En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

-

La comprensión literal es necesaria y se da en todo tipo de tema y texto. Hay que indicar que en cada texto o pasaje hay contenidos literales muy importantes y contenidos secundarios que los apoyan.

### 1.3.2. Nivel inferencial

El nivel inferencial, o llamado también interpretativo es definido como la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto. Cuando el lector lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de relaciones o contenidos implícitos. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto.

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial. Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

1. inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
2. inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
3. inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;

4. inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
5. predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
6. interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

### **1.3.3. Nivel crítico – valorativo**

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. Consiste en evaluar contenidos y emitir juicios a medida que se va leyendo, lo cual exige apoyarse en experiencias previas.

Como afirma Palacios, M. (1995: 27) citado por la Universidad de Piura (2001), “la lectura crítica nos obliga a formular juicios de valor, a reformar hipótesis o bien a refutar el proceso de argumentación del texto cuando éste no es lo suficientemente claro”. Podemos decir, entonces, que la lectura crítica debe estar orientada a lo siguiente:

- ✓ Emitir un juicio valorativo del texto con un criterio interno dado por la experiencia del lector, sus conocimientos o valores.
- ✓ Reconocer que los hechos son reales, objetivos y al mismo tiempo que las opiniones reflejan el sentir o las creencias de una persona y no son necesariamente reales.
- ✓ Reconocer las suposiciones, es decir, las afirmaciones que se dan por sentadas, cuyas verosimilitudes no son cuestionadas.
- ✓ Distinguir lo real de lo imaginario.
- ✓ Juzgar, dependiendo del tipo de texto, la actitud del personaje o personajes del texto. Así como también los hechos que se presentan en el texto.

Por otro lado, Pérez, Ma. J. (2005) afirma que existen otros niveles de comprensión de textos que vale la pena destacar.

a) **Comprensión literal**

El primer nivel es el de la *comprensión literal*. En él el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Se consignarán en este nivel preguntas dirigidas al:

- Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.
- Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo...
- Reconocimiento de las ideas principales.
- Reconocimiento de las ideas secundarias.
- Reconocimiento de las relaciones causa- efecto.
- Reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- Recuerdo de hechos, épocas, lugares...
- Recuerdo de detalles.
- Recuerdo de las ideas principales.
- Recuerdo de las ideas secundarias.
- Recuerdo de las relaciones causa- efecto.
- Recuerdo de los personajes.

b) **Reorganización de la información**

El segundo nivel se corresponde con la *reorganización de la información*, esto es, con una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Se requiere del lector la capacidad de realizar:

- Clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, etc.
- Bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto.
- Resúmenes: condensar el texto.
- Síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc.

c) **Comprensión inferencial**

El tercer nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Es el nivel de la *comprensión inferencial*:

- La inferencia de detalles adicionales.
- La inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado.
- La inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.
- La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

-  
Este nivel permite la interpretación de un texto. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto.

d) **Lectura crítica o juicio valorativo**

El cuarto nivel corresponde a la *lectura crítica o juicio valorativo* del lector, y conlleva un:

- Juicio sobre la realidad
- Juicio sobre la fantasía
- Juicio de valores

-  
Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.

e) **Apreciación lectora**

En el quinto nivel, se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Este es el nivel de la *apreciación lectora*. En él el lector realiza:

- Inferencias sobre relaciones lógicas:
  - ✓ Motivos
  - ✓ Posibilidades
  - ✓ Causas psicológicas
  - ✓ Causas físicas
- Inferencias restringidas al texto sobre:
  - ✓ Relaciones espaciales y temporales
  - ✓ Referencias pronominales
  - ✓ Ambigüedades léxicas
  - ✓ Relaciones entre los elementos de la oración

Este nivel permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de este y una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc. (Pérez, Ma. Jesús, 2005:123 -125)

La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y solo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los alumnos puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez la de sus pares.

#### **1.3.4. Nivel metacognitivo**

El fin último de la lectura es entender el texto, de ahí que uno de los procesos metacognitivos implicados en la lectura, quizá el más importante sea la metacompreensión. La metacompreensión puede ser definida como la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un tipo determinado de textos, en función de una tarea determinada. (Véase Mayor, Suengas y Gonzales.1995:96).

( \*) La metacompreensión es la metacognición aplicada a la comprensión lectora. El término metacognición hace referencia al conocimiento del propio sistema cognitivo y a la subsiguiente regulación de las estrategias que

se emplean para resolver un problema de aprendizaje. Metacomprensión, se refiere al conocimiento que tiene el lector de las estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre esas estrategias para optimizar su comprensión lectora. (Véase Puente, nombre .1994: ?).

La metacomprensión lectora se define, pues, como el conocimiento que tiene el lector acerca de las propias estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito. Tiene tres fases (Valles, I. 1998: 64)

**Habilidades de planificación** o preparación para la lectura. Comprende ideas previas, motivación (objetivos lectores) y la decisión de qué técnicas (herramientas) comprensivas se utilizarán.

**Habilidades de supervisión** o aplicación afectiva de las técnicas mientras lee. Darse cuenta si se produce comprensión o no.

**Habilidades de evaluación.** Supone detectar, una vez terminada la lectura, todo aquello que ha sido útil para comprenderla. Valles (1998).

#### **1.3.4.1. Componentes de la metacognición**

Brown, Armbruster y Baker (1984) citados en Pinzás (2003:24): señalan que la metacognición tiene dos componentes: 1) el conocimiento sobre la propia metacognición; y, 2) la autorregulación de la cognición.

El conocimiento sobre la propia metacognición se refiere a lo que las lectoras y los lectores saben sobre las características de sus propios recursos y capacidades cognitivos y cómo pueden mejorarlos. Así, por ejemplo, podemos saber que nos toma tiempo empezar a leer un texto con comprensión y que necesitamos esperar a haber leído cinco o seis páginas para sentirnos seguros de lo que interpretamos. Podemos saber que cuando un texto expositivo es muy largo necesitamos dividirlo en cuatro o cinco segmentos para entenderlo bien.

Cuando hablamos del segundo componente, la autorregulación, os estamos refiriendo al uso, manejo, guía y control de la cognición. La primera pregunta que viene a la mente es: ¿Cuáles son los recursos cognitivos de un

estudiante? La respuesta es: la capacidad de centrar su atención en la tarea y sostener esa atención durante un tiempo prolongado (20- 30 minutos); la capacidad de llevar a cabo dos o más tareas a la vez eficientemente; la capacidad de recordar bien lo que ha escuchado en clase o ha visto, su manejo y distribución del tiempo, su organización y hábitos de trabajo y estudio; la capacidad de expresar sus ideas en palabras; la capacidad de deducir, inferir, de razonar. Es decir, las capacidades que permiten aprender y que anteriormente hemos denominado procesos cognitivos.

### 1.3.4.2 Funciones de los procesos metacognitivos

Frida Díaz y Gerardo Hernández (1998), citados en Galván. (2007: 43) definen cuáles son las características esenciales de un estudiante que sabe cómo aprende.

- ✓ Controla sus procesos de aprendizaje.
- ✓ Se da cuenta de lo que hace.
- ✓ Capta las exigencias de la tarea y responde consecuentemente.
- ✓ Planifica y examina sus propias realizaciones, pudiendo identificar los aciertos y dificultades.
- ✓ Emplea estrategias de estudio pertinentes para cada situación.
- ✓ Valora los logros obtenidos y corrige sus errores.

Ríos (1999) menciona las siguientes funciones de los procesos metacognitivos:

PLANIFICACIÓN	SUPERVISIÓN	EVALUACIÓN
Anticipar las consecuencias de las acciones.	Determinar la efectividad de las estrategias de solución	Establecer la correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados.
Comprender y definir el problema.	Descubrir errores.	Decidir sobre la mejor solución.

Precisar reglas y condiciones.	Reorganizar las acciones.	Apreciar la validez y pertinencia de las estrategias aplicadas.
Decidir un plan de acción		

Mateos (2001), citado por Galván (2007:72), señala algunas preguntas ofrecidas por el docente o elaboradas por el propio estudiante.

- En relación con la planificación:
  - ¿Cuál es la naturaleza del problema?
  - ¿Cuál es la meta?
  - ¿Qué información y estrategias necesito?
  
- En relación con la supervisión de la solución del problema:
  - ¿Estoy alcanzando mis metas?
  - ¿Necesito introducir cambios?
  
- En relación a la evaluación:
  - ¿He logrado alcanzar mis metas?
  - ¿Qué no ha funcionado?

#### **1.3.4.3. Fases de la metacompreensión lectora**

Existe un consenso entre todos los investigadores sobre fases de la metacompreensión lectora. Galván (2007: 23) afirma que tienes tres fases: habilidades de planificación, habilidades de supervisión y habilidades de evaluación que detallamos a continuación.

- **Habilidades de planificación**

Se valora si el texto se ha comprendido o no, se verifica cómo se va comprendiendo lo que se lee, se determina dónde se encuentran las dificultades de comprensión. (Valles y Valles .1996:37).

Ríos (1991), citado por Poggioli. (1989:56), identifica cinco fases: aproximación o alejamiento de la meta: ¿qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos? Detección de aspectos importantes: ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes del texto? Detección de dificultades en la comprensión: ¿cómo determinaste cuáles son las partes del texto? Flexibilidad en el uso de estrategias. Cuando te diste cuenta de que no estabas comprendiendo, ¿qué hiciste?

- **Habilidades de supervisión**

Para Puente (1994:57), la fase de supervisión es el proceso de comprobación, sobre la marcha, de la efectividad de las estrategias de lectura que están usando. Requiere que el lector se pregunte constantemente sobre el desarrollo de su proceso de comprensión, lo cual supone verificar si se está aproximando a los objetivos, detectar cuando se enfrentan dificultades y seleccionar las estrategias para superarlas. Implica ir supervisando todo el proceso de lectura para ver en qué medida la estrategia que estamos utilizando es la pertinente o no.

Ríos y Brown, citado por Ruiz (1999), la supervisión se refiere a la comprobación, sobre la marcha, del proceso de ejecución de lo planificado; implica la verificación de la posible reejecución de operaciones previamente efectuadas, identificación de errores de comisión u omisión.

- **Habilidades de evaluación**

Reflexionar sobre la eficacia de las técnicas cognitivas empleadas para comprender e inducir a formularse preguntas para la comprobación de lo que se ha aprendido. Valles y Valles (1996).  
Puente (1994) La fase de la evaluación se refiere al balance final del proceso, lo cual supone tomar conciencia del producto, es decir, cuánto se ha comprendido, cómo se desarrolló el proceso y cuál fue la efectividad de las estrategias empleadas.

Ríos y Brown, citado por Ruiz (1999) la evaluación se refiere al contraste de los resultados obtenidos con las estrategias aplicadas; es decir,

el sujeto reflexiona sobre la lógica, importancia y trascendencia de los resultados.

Ríos (1991), citado por Poggioli (1989), evaluación de los resultados logrados: cuando termina de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías comprendido? Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas: ¿qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto?

Solé (1992), considera tres subprocesos: Ates de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

#### **1.4. La comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Sabemos perfectamente que el proceso de enseñanza aprendizaje se encuentra íntimamente relacionado con la lectura. Por eso, en este apartado estudiaremos la comprensión lectora desde dicho proceso. Pero primero iniciaremos con la comprensión desde el proceso de la enseñanza para después continuar con el estudio de la comprensión lectora como proceso de aprendizaje.

Para Colomer (1997:39), enseñar a entender un texto ha ido convirtiéndose en el objetivo real de las prácticas escolares y ha permitido experimentar nuevas prácticas para conseguirlo. La autora parte de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto. A la vez leer implica iniciar una serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación, de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

El nuevo modelo de lectura establecido por esta investigación en este campo supone la interrelación de tres factores (Irwin, 1986) que deben tenerse en cuenta también en la programación de su enseñanza: el lector, el texto y el contexto de la lectura.

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

La relación entre estas tres variables influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto y, por tanto, en las actividades escolares debe velarse por su interrelación. Un alumno enfrentado a un texto demasiado difícil para él muestra un divorcio entre las variables de texto/lector, de la misma manera que un alumno que lee un texto pertinente, pero en voz alta, muestra un desajuste en las variables de texto/contexto que hacen más difícil la comprensión.

La separación total entre los tres componentes puede observarse, por ejemplo, en la lectura de un alumno, acostumbrado a fracasar en esta actividad: casi siempre se halla ante textos excesivamente difíciles para él (texto/ lector) y no los aborda con una intención adecuada (lector/ contexto) porque se ha acostumbrado a no buscar otro sentido a su lectura que el de cumplir mecánicamente la orden del profesor.

La investigación sobre lectura se ha encaminado fundamentalmente a la descripción pormenorizada de lo que el lector tiene que saber hacer para leer un texto.

En el acto de la lectura se ven implicados la descripción de los conocimientos y los procesos. Las estructuras son las características del lector con independencia de su lectura, mientras que los procesos se refieren

al desarrollo de actividades cognitivas durante la lectura. Las estructuras y procesos se pueden caracterizar del modo siguiente:

- Las estructuras cognitivas se refieren a los conocimientos sobre la lengua (fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos) y a los conocimientos sobre el mundo, organizados en forma de esquemas mentales.
- Las estructuras afectivas incluyen la actitud del lector ante la lectura y sus intereses concretos ante un texto. Su autoimagen como lector, su capacidad de arriesgarse o su miedo al fracaso, etc., son aspectos afectivos igualmente implicados en cualquier lectura.
- Los microprocesos aluden a la comprensión de la información contenida en una frase e incluyen el reconocimiento de las palabras, la lectura agrupada por sintagmas y la microselección de la información que debe ser retenida.
- Los procesos de interacción se dirigen a enlazar las frases o las proposiciones e incluyen la utilización de los referentes y conectores, así como las inferencias fundadas sobre el texto y sobre los conocimientos del lector sin apartarse del texto.
- Los macroprocesos se orientan hacia la comprensión global del texto, hacia las relaciones entre las ideas que lo convierten en un todo coherente. Incluyen la identificación de las ideas principales, el resumen y la utilización de la estructura textual.
- Los procesos de elaboración llevan al lector más allá del texto a través de inferencias y razonamientos no previstos por el autor. Se sitúan aquí las predicciones, la construcción de imágenes mentales, la respuesta afectiva, la integración de la información con los conocimientos del lector y el razonamiento crítico.

- Los procesos metacognitivos controlan la comprensión obtenida y permiten ajustarse al texto y a la situación de lectura. Incluyen la identificación de la pérdida de comprensión y su reparación.

Todas estas estructuras y procesos han sido objeto de numerosas investigaciones. La comparación de las diferencias entre los lectores expertos e inexpertos sirvió para describir el acto de lectura y para detectar el tipo y la gradación de las dificultades que requieren ser recuperada por los aprendices de lector para dominar los distintos aspectos de la lectura. La investigación lectora se aplicó después a la enseñanza para investigar las distintas maneras de ayudar a los alumnos en este camino.

Algunos de estos aspectos han sido más investigados que otros, según su complejidad o según la posibilidad de disponer de instrumentos adecuados para hacerlo. Así, por ejemplo, la descripción del relato ofrecida por la narratología en la década de los setenta fue muy útil para estudiar el uso que el lector hace de su conocimiento de los distintos elementos narrativos en el momento de la lectura. En cambio, los procesos de elaboración han sido abordados más recientemente a causa del desconocimiento de muchos de los mecanismos cognitivos que los conforman, como el caso de la elaboración de imágenes mentales.

También su traspaso a la enseñanza presenta grandes diferencias. En parte porque la escuela ha sentido una mayor necesidad de centrarse en unos aspectos que en otros. Por ejemplo, los profesores se sienten más preocupados por la necesidad de enseñar a resumir que por la promoción del razonamiento crítico o inferencial. Y, en parte, también, por la posibilidad de traducir los avances de investigación en actividades, programas y ejercicios de fácil aplicación en las aulas. (Véase Colomer, T., 1997. Accesible en <http://palabrasmapalabras.bligoo.cl/media/users/14/736597/files/112715/Comprensión.pdf>).

Después de analizar a la comprensión lectora en el proceso de la enseñanza, veamos ahora en qué consiste su proceso de aprendizaje.

Para Colomer (ibídem), la lectura y su aprendizaje son un tema de vital importancia debido a su interés social, político e intelectual que solo se debe

relacionar a los ámbitos escolares, tal como una simple ojeada alrededor permite observar. Así, el interés de los padres por este aprendizaje ha permitido desarrollar programas de cooperación entre las familias y la escuela en los que las familias se comprometían, por ejemplo, a leer diariamente en voz alta junto con sus hijos y a seguir una serie de pautas facilitadas por la escuela. También, colaborando con el espacio escolar han aparecido últimamente nuevos profesionales y nuevos programas de aprendizajes que se ofrecen, institucionalmente, o simplemente a través de anuncios, para la recuperación lectora de quienes no han alcanzado los niveles de competencia esperados a lo largo de su escolaridad. Las bibliotecas, por su parte, se esfuerzan por llegar a sus lectores potenciales a través de iniciativas audaces. Y la alfabetización, forma parte de las discusiones y decisiones políticas a través de las campañas de alfabetización impulsadas por los gobiernos de muchos países o de los mismos objetivos fundamentales de instituciones internacionales como la UNESCO.

Aparte de los ejemplos escogidos al azar sobre el interés social por la lectura, hay que indicar que la investigación en este campo ha sido materia de estudio de muchas disciplinas en décadas pasadas. Así, tenemos los estudios psicológicos sobre el desarrollo intelectual que consolidaron un enfoque cognitivo del procesamiento de la información como teoría de la psicología evolutiva. Estos avances en el estudio de cómo se comprende se encontraron con los nuevos intereses de las teorías lingüísticas por saber cómo se usa el lenguaje en las distintas situaciones comunicativas y por qué se define un texto como una unidad superior a la frase.

Los estudios sobre la lectura se beneficiaron de esta confluencia por la definición del acto de lectura como un acto de comprensión de un mensaje en una situación de comunicación diferida a través de textos escritos. La psicolingüística estableció puentes entre ambas disciplinas, y muchos otros campos científicos (la sociolingüística, la pragmática, la teoría de la comunicación, los estudios sobre inteligencia artificial con la aparición de la informática, las teorías (de la recepción literaria, etc.) interrelacionaron sus avances de tal forma que el conjunto resultante ofrece actualmente una descripción incomparable más profunda que la de hace algún tiempo sobre qué significa leer un texto.

### **1.4.1. Factores que optimizan el proceso lector**

Para la comprensión de textos intervienen una serie de factores que frenan u optimizan el proceso lector. Entre los más importantes tenemos:

#### **1.4.1.1. Factores de comprensión derivados del escritor**

Colomer y Camps, señalan que, la comprensión del texto no es una cuestión de comprender o no comprender nada, sino que, como en cualquier acto de comunicación, el lector realiza una interpretación determinada del mensaje que se ajusta más o menos a la intención del escritor.

En nuestra lengua, es de gran importancia el aspecto del significado contextual de las palabras. No siempre existe correspondencia entre lo que se dice (significado literal de las palabras) y lo que se quiere decir (intención comunicativa). Por eso es importante identificar la intención del autor, el tipo de texto, el contexto, entre otros factores.

Alliende y Condemarín (2000:46) afirman que, para poder entender el lector tiene que manejar el mismo código lingüístico general que el autor, pero debe conocer también las peculiaridades del mismo. La comprensión se logra en la medida en que el emisor y el receptor dominan los mismos esquemas. El conocimiento de los esquemas cognoscitivos del autor es un factor importante para la comprensión de los textos escritos. Además, la comprensión de un texto puede depender del conocimiento que se tenga del patrimonio cultural de un autor, a veces puede ser fundamental para la comprensión de un escrito el conocimiento de las circunstancias que fue producido.

En muchos casos, los factores de comprensión derivados del emisor carecen totalmente de importancia y el texto se puede entender con prescindencia de ellos.

#### **1.4.1.2. Factores de comprensión derivados del texto**

Cassany y otros (1998:26), afirman que existe una gran variedad de textos escritos que pueden manifestarse en distintos ámbitos: a) familiar y amical, b) académico, c) laboral, d) social, e) gregario y f) literario. Teniendo en cuenta esto, podemos decir que el grado de comprensión de los textos se ve facilitado, muchas veces, por el interés que pueden despertar, también cuando el lector observa que la lectura se vincula con el patrimonio de sus conocimientos y cumple con alguna función provechosa para él.

Se suele decir, entonces, que la comprensión de la lectura se da también en función de las características del material y las características del lector. La comprensión de un texto depende en parte de factores lingüísticos y extralingüísticos. (Alliende y Condemarín .2000: 54).

#### **1.4.1.3. Factores de comprensión derivados del lector**

El lector debe presentar conocimientos de diversos tipos para enfrentar con éxito la lectura. Entre los más importantes se mencionan:

- 1) Conocimiento sobre el mundo.
- 2) Conocimiento sobre el texto.

Según Alliende y Condemarín (2000), el grado de dominio del código lingüístico por parte del lector es determinante para la comprensión. Esta comprensión depende en parte de los esquemas del lector, puesto que, el conjunto de los esquemas de un lector conforma su patrimonio cultural: conocimientos e intereses del lector es otro de los factores que influyen en la comprensión de lectura.

#### **1.4.2. Principales dificultades en la comprensión lectora**

Por su parte, Martínez (1994), explica que las principales dificultades de la comprensión textual son:

**a. Dificultades para penetrar en el texto en tanto que es una unidad de significados relacionales.**

- Hay una pérdida de los referentes lo cual indica una lectura localizada en las formas del lenguaje más no en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica del texto.
- Dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto. Se hace una lectura basada únicamente en los esquemas del lector y se pone en acción una estrategia de dictador.
- Dificultad para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto y la manera como el escritor las ha puesto en relación una con otras a través de una estructura retórica determinada.
- Dificultades para comprender los contextos situacionales, la situación de enunciación que genera el texto y que posibilita identificar los propósitos del autor en relación con el lector: convencer, informar, persuadir, seducir.
- Dificultades para tomar instancia y autorregular el proceso de comprensión.
- Dificultades para identificar las diversas voces que se construyen a través del texto: la heterogeneidad enunciativa.

**b) Los errores del maestro en la enseñanza de lectura que atañen a la comprensión.**

Los enunciaremos teniendo en cuenta que nuestro sistema escolar tiene tres características específicas en el tema de la comprensión lectora, como lo señala Pinzás (1997):

**Primero:** el uso extendido de las modalidades de enseñanza que enfatizan el aprendizaje memorístico y no facilitan entender, o ir más allá de la información recibida para utilizarla, desarrollando así estudiantes que no son mentalmente activos y no aplican sus conocimientos.

**Segundo:** la falta de énfasis en la enseñanza de destrezas de comprensión de lectura a través de los niveles educativos. Los niños Peruanos aprenden a leer en los dos primeros años de educación primaria, de allí en adelante se considera que ya saben leer y no se dedica tiempo al desarrollo de destrezas lectoras avanzadas que consoliden y enriquezcan los procesos mentales requeridos por una lectura para poder comprender.

**Tercero:** la falta de entrenamiento en destrezas de estudio e investigación que se apoyan de lectura y permitan al alumno seleccionar, organizar e integrar información.

No existe estimulación o enseñanza de destrezas de comprensión lectora como base de estrategias cognitivas y menos aún, en las llamadas metas cognitivas, la lectura comprensiva suele ser incluida como un componente más de la asignatura del lenguaje.

Lo grave es que el uso de la lectura en los grados finales de primaria y secundaria es dejado de lado dentro del aula por una preferencia del empleo de la transmisión oral de la información.



## **CAPÍTULO II: El perfil del narrador**

### **2.1. Definición**

Según Huárag, E., (2006:63), el narrador es la persona ficticia que se sitúa entre el mundo empírico del autor y de los lectores y el mundo ficcional de un texto narrativo, y que a veces se pasa al mundo de la ficción como un personaje observador. Es el sujeto de la enunciación que realiza una actuación lingüística, es decir, narra o comunica un mensaje.

El narrador es, además, el centro hacia el que convergen todos los sentidos que podemos encontrar en un texto narrativo, y del que parten todas las manipulaciones que se pueden señalar en él, pues es quien dispone de la voz en el discurso y de los conocimientos del mundo narrado. Es él, quien da cuenta de los hechos, el que elige el orden, el que usa las palabras en la forma que cree más conveniente, y a partir de aquí construye con un discurso verbal un relato, dotado de sentido propio que procede del conjunto de las unidades textuales y de sus relaciones. La materia, las funciones y relaciones que generan sentido en un cuento tienen su centro en la figura del narrador (ibídem, 63).

En síntesis, “el narrador es aquella figura de la ficción encargada de tomar la historia y crear, partiendo de ella, la trama, por lo que se constituirá en el elemento central del relato; ya que todos los elementos que constituyen el texto narrativo sufren las modificaciones que el narrador ejerce sobre la historia”(Véase Pérez, C., 2001: 100).

## **2.2. El narrador a lo largo de la historia**

Según afirma García Landa (1998: 307), históricamente en las primeras creaciones literarias, el narrador se manifestaba haciendo una invocación a las musas, resaltando así su propio genio creativo. Sin embargo, estas primeras manifestaciones literarias, en especial las de carácter épico (las narrativas), se veían mal al presentar un narrador que se atribuía en sí mismo, en su inspiración la importancia de los acontecimientos transmitidos. De ahí que poco a poco se optara por dar autoridad a un narrador que se documenta detalladamente sobre el material, es decir, un narrador histórico que revisa el pasado concienzudamente con la finalidad de alcanzar la máxima veracidad de los acontecimientos expuestos.

En la Edad Media se dará un giro importante a los apoyos que sirven de fundamento a la credibilidad del narrador. Todo el peso recae ahora sobre la veneración por los clásicos (especialmente por los latinos como: Horacio, Ovidio y Cicerón) quienes serán autoridades dentro del campo del arte. Como consecuencia de esta nueva actitud se abandonan las figuras del narrador historiador y del narrador testigo.

La modalidad del narrador historiador se difundirá a partir del Renacimiento, esto es, desde el momento en que se acrecienta el interés por la autenticidad y como consecuencia el rechazo hacia lo fantástico. Pero, no solo el narrador historiador aparecerá, también estará el narrador testigo que presenta a sí mismo en calidad de testigo ocular de los hechos narrados. Así se funda toda su autoridad en el testimonio personal de un testigo directo de los hechos, en calidad de protagonista o de simple observador.

Durante el Renacimiento, el relanzamiento del narrador testigo ocular desempeña un papel muy importante.

En cada narrativa centra su relato en una historia real o inventada, se presenta como protagonista u observador o ambos a la vez. Puede aparecer como autobiógrafo o memorialista, como apologista o confesor o ambos al mismo tiempo. Puede limitar su relato a lo percibido con sus propios ojos o trabajar con lo que presumiblemente podría descubrir asumiendo el papel de historiador y, también, aprovecharse únicamente de su propia fantasía. Es posible además que se presente como omnisciente (digno o indigno de confianza) y que asuma una mayor o menor distancia temporal respecto de los acontecimientos narrados.

En los tiempos modernos enorme ha sido el auge experimentado por el narrador historiador. En esta época se presenta a un narrador cuyo papel es la de un juez riguroso e imparcial.

Su narración es resultado de un minucioso proceso de investigación. Su labor consiste en la interpretación de los hechos, comentarios y consejos dirigidos al lector, las reflexiones morales y la función de narrar. El narrador se comporta como un estudioso de los hechos que forman parte de su relato, rodeándose en determinados casos del conocimiento científico. Con todo, el narrador historiador no renuncia a ciertos privilegios propios de su precedente en el tiempo como capacidad para poner al descubierto la intimidad del personaje. En suma, este tipo de narrador tiende a fundamentar su autoridad sobre bases objetivas.

Durante el siglo XX el narrador- historiador y el narrador testigo ocular han continuado desarrollándose, aunque conviviendo con otra modalidad de relato en la que se elimina cualquier huella del narrador. Su gran patrocinador es H. James y, tras él, la escuela anglo- norteamericana. Esta representa un intento de anulación del narrador- conocedor en beneficio del personaje del cual disfruta, de la posibilidad de manifestarse tal como es internamente a través del monólogo interior. La “muerte” de narrador representa el despertar de la conciencia del personaje y, en suma, la conquista de su autonomía.

La exclusión del autor del universo del relato constituía un escándalo de grandes proporciones e importantísimas repercusiones que provocó la

reacción inmediata de ciertos estudiosos. Según ellos, el autor es una pieza indesligable del texto (**Ibídem**).

### **2.3. Tipos de narradores**

Son numerosos los tipos de narradores que podemos encontrar, pero todas las clasificaciones toman como punto de partida la información a la que el narrador accede y la información que dosifica a los lectores. Pues son características principales del narrador el ser perceptor y transmisor de información.

De ahí, que en la presente investigación se opte por analizar al narrador, según como lo plantea Pérez (20001) desde dos perspectivas: 1) desde el punto de vista o focalización (el narrador como perceptor) y 2) el narrador como responsable del manejo narrativo, es decir, en cuanto locutor (la voz narrativa).

#### **2.3.1. El narrador como perceptor: el punto de vista, perspectiva o focalización**

El narrador como perceptor hará un estudio como ojo focalizador que ve y percibe las cosas que narra de una manera en particular.

##### **A. Definición del punto de vista, perspectiva o focalización**

La focalización es aquel punto de vista que se elige para presentar los acontecimientos. El término “focalización” proviene de los campos de la fotografía y el cine. Es un término técnico y se refiere a la relación entre la “visión”, el que ve y lo que ve. Cualquier visión que se presenta en el texto narrativo tiene un fuerte efecto manipulador. La focalización permite el estudio de ese efecto (véase Bal, M., 1999: 109).

La palabra focalización (Genette) o foco de narración (Brooks y R.p Warren) ha llegado a consolidarse como designación pertinente y operatoriamente eficaz, en el dominio y análisis de la teoría narrativa. De

este modo focalización se refiere al concepto identificado también a través de expresiones como punto de vista o perspectiva (preferida por los angloamericanos), visión (adoptada por Todorov y Pouillon), restricción de campo (usada casi exclusivamente por Blin) y foco narrativo (de procedencia brasileña) (véase Baena Molina, 1998. Citado por Bazán, F., 2005: 176).

La focalización se distingue del narrador en que aquella es el foco de percepción y el narrador es quien habla; en la primera instancia se da una comunicación no verbal y responde a la pregunta ¿quién ve?, en la segunda la comunicación es verbal y responde a la pregunta ¿quién habla? Mediante la focalización vemos lo que el narrador elige contar, es decir, cómo limita su campo de conocimiento según a quién se dirija. De ahí que se defina como “las relaciones entre los elementos presentados y la concepción a través de la cual se presentan”, como bien lo afirma Bal (**Ibídem**).

## **B. Tipos de focalización**

Como ha señalado Genette, solo el criterio sobre el grado de conocimiento (interno/ externo) se refiere a una distinción de perspectiva. Así, parte de Pouillon y Todorov para establecer su tipología básica de perspectivas: relato no focalizado, relato con focalización interna o relato con focalización externa (correspondientes, respectivamente, a la “visión por detrás”, “la visión con”, y la visión “desde fuera”). Tanto Todorov como Genette señalan que estas visiones pueden superponerse o alternarse en un mismo relato, pero ello no quita que podamos hablar de un tipo de perspectiva dominante de un relato.

A continuación, detallaremos cada uno de estos tipos de focalización.

### **B.1. Perspectiva ilimitada, no focalización o focalización cero**

Corresponde al llamado hiperbólicamente “punto de vista de Dios” o al narrador omnisciente, cuyo conocimiento de la historia que cuenta no se encuentra sometido a restricción alguna. El narrador sabe más de lo que cualquier personaje de la ficción pueda saber: relata motivaciones o deseos

que el personaje ignora, hechos ocurridos simultáneamente en distintos lugares o que no son percibidos por nadie. Dentro de esta perspectiva encontramos al narrador omnisciente.

### **B.1.1. Narrador omnisciente**

En el siglo XIX los escritores utilizaron preferentemente la perspectiva del narrador omnisciente.

El narrador omnisciente es aquel que conoce la trama argumental, que intermedia, que entra con facilidad al mundo psicológico de sus personajes y hasta puede comentar motivaciones que ellos desconocen. Es decir, adquiere las dimensiones de alguien que lo sabe todo en relación con los personajes y acontecimientos de los que trata la obra. Solo se deja interrumpir por los diálogos.

En esta modalidad, el narrador lleva de la mano al lector a través de las diferentes secuencias que conforman el relato. Incluso, establecida la comunicación, puede emitir apreciaciones sobre los sucesos que relata.

Pues el narrador conoce las palabras, acciones, pensamientos y sentimientos, de todos los personajes, así como su presente, su pasado y su futuro (Véase Huárag, E., 2006: 64).

### **B.2. Perspectiva o focalización interna**

Es aquella en la que el foco de emisión se sitúa en el interior de la historia, suele tomar la forma de focalizador-personaje, bien coincida con el protagonista o no. El narrador se ubica en la conciencia de algún o algunos de los personajes. Suele ser sincrónica con la información proporcionada por el focalizador. Esta puede ser fija, variable o múltiple.

**a) Fija.** Es aquella perspectiva centrada siempre en el mismo personaje y cuando se mantiene el “foco” en el mismo personaje todo se cuenta desde su punto de vista o conocimiento. Centrada en un solo focalizador.

**b) Variable.** Es aquella perspectiva que va cambiando de focalizador, los hechos serán contemplados desde un personaje y otra vez desde otro. El narrador se deberá someter a la restricción propia de cada focalización, sin caer en la focalización omnisciente ni confundir las consciencias (pensamientos), de los personajes focalizados. En otros términos, distintas partes de la historia se narran desde diferentes personajes “focales”, es decir, cuando el narrador cambia de óptica, de conciencia para contar distintas acciones. La historia nos llega a través de múltiples voces. Los personajes cuentan diferentes tramos episódicos, de tal manera que el lector tendrá que ir concatenando los hechos para tener la visión de conjunto. Todos dicen algo de la historia. Son como testigos ocasionales. Y la trama se va construyendo, va progresando conforme continúan los relatos.

**c) Múltiple.** Cuando la misma historia o suceso se relata desde diferentes perspectivas o consciencias focales. Es decir, varía entre múltiples focalizadores. Si un mismo hecho es narrado desde varias perspectivas, desde la conciencia de dos o más personajes. Un mismo hecho es presentado por varios focalizadores. De aquí es que surge el llamado narrador múltiple.

### **B.3. Perspectiva o focalización externa**

Es la propia del relato objetivista. Supone un grado de restricción mayor que la del tipo anterior. Aquella en la que el narrador- focalizador permanece fuera de los hechos narrados y no sometido a la información que estos le suministran. Domina toda la visión y se corresponde con la llamada omnisciencia.

Esta se da cuando la visión parte del narrador y los personajes actúan sin que se nos permita conocer sus pensamientos ni sentimientos. También puede darse en las narrativas en primera persona, aunque la distancia temporal o psicológica es mínima, o cuando la precepción a través de la cual se ofrece la historia es la de la persona que narra más de la que experimenta la acción. (Véase Baena Molina, 1998. Accesible en <http://www.unav.es/literatura/con-tem-poranea20/Rosalia.doc>. Citado por Bazán, F., 2005: 190).

### **2.3.2. El narrador en cuanto locutor: la voz narrativa**

El narrador en cuanto locutor se va a valer de distintas opciones para transmitir la información dentro de su narración. Esto se debe a que el narrador para dirigirse a un narratario se puede situar en un plano que no es exactamente el de la acción, sino el del discurso. De encontrarse al narrador dentro de la acción, según la terminología de Genette, se denominaría narrador intradiegético, si se encontrara fuera se llamaría narrador extradiegético. De ahí que haya diferentes personas en la narración y, por tanto, se hable de narración en primera persona, narración en segunda persona y narración en tercera persona.

#### **A. Definición de la voz narrativa**

Se reconoce bajo el término de voz narrativa a la entidad que habla o que transmite la información en los textos narrativos.

Toda voz narrativa se apropia de una persona gramatical, gracias a la cual una historia se convierte en discurso.

Benveniste, señala que el hablante, es decir el narrador, cuenta con un procedimiento fundamental para acceder al mecanismo lingüístico: los deícticos personales y, especialmente, la forma del yo. Se trata de un recurso formal por medio del cual el sujeto de la enunciación se hace presente en su propio mensaje. El yo, solo remite al locutor, al protagonista de la enunciación (Benveniste, 1966: 181-183. Citado en Antonio Garrido, 1996: 150).

A lo largo del siglo XX, sobre todo en su segunda parte, han sido numerosos los intentos de clasificación que han debido tener en cuenta sobre todo tres posibilidades: según la naturaleza del discurso, según quien sea el transmisor y según quien sea el narrador (Pérez Esáin, Crisanto, 2001: 115).

Según la naturaleza del discurso este puede ser interno (pensamientos, recuerdos, etc.) o externo (mensaje verbalizado).

Quien sea el transmisor puede tener una forma directa (al ser enunciado por el propio personaje), o una forma indirecta (al ser enunciado por la voz del narrador).

La forma directa se debe entender como aquella forma en la que lo expresado pertenece integralmente a los personajes, pues no ha mediado intervención alguna del narrador. Por su lado, la forma indirecta difiere notablemente, pues el narrador se apropia del discurso del personaje reproduciéndolo dentro del suyo y reacomodando los términos del discurso original.

Según quien sea el narrador nos encontramos frente a una narrativa personal (primera persona) o frente a una narrativa no personal.

## **B. La persona gramatical**

La voz narrativa tradicionalmente se ha visto relacionada con las llamadas personas narrativas: relato en primera persona, en segunda persona y en tercera persona. No obstante, hay que advertir que no existe una simetría entre voz narrativa y persona gramatical. La elección discursiva no es entre tres formas gramaticales, sino que la auténtica elección es entre actitudes narrativas (Pozuelo Y., 1994: 248. Citado por Bazán, F., 2005: 192).

No han sido escasos los intentos de obtener una tipología de los narradores utilizando como referencia el uso de las personas gramaticales. Sin embargo, Genette explica que por exigencias del sistema lingüístico que sirve de soporte al relato, toda voz narrativa se apropia de una persona gramatical gracias a la cual la historia se convierte en discurso. Ahora bien, la coincidencia entre ambos planos puede inducir a errores de graves consecuencias a la hora de identificar al locutor del relato. Por ello, argumenta que, estrictamente, toda voz del narrador está en primera persona. Es un error decir que es “tercera persona”, pues cualquier voz se expresa necesariamente en “primera persona”: “La elección del cuentista no es entre dos formas gramaticales, sino entre dos actitudes narrativas (cuyas formas gramaticales no son sino una consecuencia mecánica): hacer contar la

historia por uno de sus personajes o por un narrador extraño a dicha historia” (Bazán, F., 2005: 194)

Por su parte, García J., (1998: 311) manifiesta que no es el uso de la primera persona del singular el único rasgo que hace más vivida la presencia del narrador: los pronombres de primera persona del plural, los pronombres de segunda persona, las referencias explícitas a su personalidad, el conocimiento que manifieste de acontecimiento distintos de la acción narrada... todo contribuye a personalizar y despersonalizar su imagen.

Como bien ve Friedman, (Ibídem) la distinción clásica entre relatos en primera persona y relatos en tercera persona debe definirse no en relación a la persona gramatical más frecuente, sino atendiendo a la identidad o no identidad del narrador con uno de los personajes de la acción.

### **C. Clasificación del narrador según su presencia o ausencia en la narración**

El narrador puede estar dentro o fuera de la acción por él narrada. Según esta diferencia, se pueden distinguir dos tipos de narrador: 1) narrador exterior o heterodiegético y 2) narrador interior u homodiegético.

#### **C.1. Narrador exterior o heterodiegético**

Es ese tipo de narrador que no pertenece a la historia que cuenta, que no participa en ella como personaje o, si se quiere, es aquel que pertenece a “otra” historia, a otro “mundo” (García Barrientos, 1999: 47, citado Bazán, F., 2005:194). Es decir, se encuentra fuera de la acción. Sin embargo, aunque mantiene cierta distancia de los hechos que cuenta, los conoce y los puede presentar con lujos de detalles. Este tipo de narrador se caracteriza formalmente por usar predominantemente la tercera persona gramatical (Ibídem).

#### **Ejemplo:**

La "Muerte Roja" había devastado el país durante largo tiempo. Jamás una peste había sido tan fatal y tan espantosa. La sangre era encarnación y su sello: el rojo y el horror de la sangre. Comenzaba con agudos dolores, un vértigo repentino, y luego los poros sangraban y sobrevení­a la muerte. Las manchas escarlata en el cuerpo y la cara de la víctima eran el bando de la peste, que la aislaba de toda ayuda y de toda simpatía, y la invasión, progreso y fin de la enfermedad se cumplían en media hora.

Pero el príncipe Próspero era feliz, intrépido y sagaz. Cuando sus dominios quedaron semidespoblados llamó a su lado a mil caballeros y damas de su corte, y se retiró con ellos al seguro encierro de una de sus abadías fortificadas.

**“La muerte roja”. Edgar Allan Poe.**

## **C.2. Narrador interior u homodiegético**

Es el narrador que sí participa de los hechos que narra, es decir, se encuentra dentro de la narración. En ocasiones es un testigo, en otras, uno de los protagonistas. Es un narrador que está muy cerca de los hechos que narra por su participación como personaje. Pero, por esta misma razón puede que no conozca todos los ángulos de la historia, porque narra desde su perspectiva personal, sin incluir la de los otros.

En la narración homodiegética, la distancia entre narrador personaje y personaje desaparece, si bien su sentido se modifica al ser de dos fases distintas de su identidad, narrador y personaje son un mismo sujeto, escindido en dos roles: el *yo narrado* y el *yo narrador*. Se percibe aquí claramente que hablar de la “identidad” de un sujeto no es suficiente, y que debemos situar estructuralmente la posición y actuación del sujeto (Véase García J., 1998: 315).

### **Ejemplo:**

Berenice y yo éramos primos y crecimos juntos en la heredad paterna. Pero crecimos de distinta manera: yo, enfermizo, envuelto en melancolía; ella, ágil, graciosa, desbordante de fuerzas; suyos eran los paseos por la colina; míos, los estudios del claustro; yo, viviendo encerrado en mí mismo y entregado en cuerpo y alma a la intensa y penosa meditación; ella, vagando despreocupadamente por la vida, sin pensar en las sombras del camino o en la huida silenciosa de las horas de alas negras. ¡Berenice! Invoco su nombre... ¡Berenice! Y de las grises ruinas de la memoria mil tumultuosos recuerdos se conmueven a este sonido (...).

**“Berenice”, Edgar Alan Poe.**

Como bien afirma Pérez, C. (2001: 18), el narrador heterodiegético es el que se emplea para mostrar una mayor sensación de objetividad al lector; mientras que con el homodiegético la objetividad lograda será menor, porque será parcial, al formar parte de la acción narrada.

Respecto a esta clasificación, hay que indicar que la frontera entre la narración homodiegética y heterodiegética no es clara sino más bien bastante confusa. A este respecto, como menciona García Landa, resulta muy útil la propuesta de Lánser de contemplar la narración autodiegética y la heterodiegética como dos extremos entre los que es posible la distinción de gradaciones diversas (García J., 1998: 312).

## **D. Las personas en la narración**

### **D.1. La narración en primera persona**

En ella el narrador ofrece la perspectiva del yo. En otros términos, se da cuando el narrador utiliza el índice de la primera persona gramatical. Esa focalización imprime subjetividad al relato. La primera persona puede ser tanto del singular como del plural, es decir, puede ocultarse tanto tras un yo como un nosotros. En este último caso, el narrador se oculta tras un grupo de personajes entendido como un colectivo.

Cuando el narrador en primera persona está dentro de la historia se le denomina narrador intradieético. En muchas ocasiones nos encontramos frente a un personaje que nos presenta una historia de la que fue protagonista

Dentro de la narración en primera persona se nos presentan dos posibles opciones: El yo protagonista y el yo testigo.

#### **D.1.1. Yo protagonista**

El yo es el personaje principal, por eso se habla de narración autobiográfica: aquí la vida del personaje nos es contada por él mismo. Una vertiente de esa narración autobiográfica es la novela epistolar. En ella son los mismos personajes los que empleando la primera persona, van dando cuenta de la acción a medida que esta se desarrolla.

Cuando el narrador está en nosotros, es decir, en plural, se suele dar un compromiso entre el narrador y el colectivo al cual representa como si se tratara de un portavoz.

#### **Ejemplo:**

(...) Desde la infancia me destacué por la docilidad y bondad de mi carácter. La ternura que abrigaba mi corazón era tan grande que llegaba a convertirme en objeto de burla para mis compañeros. Me gustaban especialmente los animales, y mis padres me permitían tener una gran variedad. Pasaba a su lado la mayor parte del tiempo, y jamás me sentía más feliz que cuando les daba de comer y los acariciaba. Este rasgo de mi carácter creció conmigo y, cuando llegué a la virilidad, se convirtió en una de mis principales fuentes de placer. Aquellos que alguna vez han experimentado cariño hacia un perro fiel y sagaz no necesitan que me moleste en explicarles la naturaleza o la intensidad de la retribución que recibía. Hay algo en el generoso y abnegado amor de un animal que llega directamente al corazón de aquel que con frecuencia ha probado la falsa amistad y la frágil fidelidad del hombre.

Me casé joven y tuve la alegría de que mi esposa compartiera mis preferencias. Al observar mi gusto por los animales domésticos, no perdía oportunidad de procurarme los más agradables de entre ellos. Teníamos pájaros, peces de colores, un hermoso perro, conejos, un monito y un gato. (...)

**“El gato negro”, Edgar Allan Poe.**

### **D.1.2. Yo testigo**

Cuando el narrador no es el personaje principal, hablaremos de un narrador testigo. Cuando se emplea el plural, puede y suele utilizarse para marcar la frontera entre el colectivo al cual el narrador representa y el protagonista de la narración.

#### **Ejemplo:**

Me hallaba en París en el otoño de 18... Una noche, después de una tarde ventosa, gozaba del doble placer de la meditación y de una pipa de espuma de mar, en compañía de mi amigo C. Auguste Dupin, en su pequeña biblioteca o gabinete de estudios del n.º 33, *rue Dunot, autroisième, Faubourg Saint-Germain*. Llevábamos más de una hora en profundo silencio, y cualquier observador casual nos hubiera creído exclusiva y profundamente dedicados a estudiar las onduladas capas de humo que llenaban la atmósfera de la sala. Por mi parte, me había entregado a la discusión mental de ciertos tópicos sobre los cuales habíamos departido al comienzo de la velada; me refiero al caso de la rue Morgue y al misterio del asesinato de Marie Rogêt. No dejé de pensar, pues, en una coincidencia, cuando vi abrirse la puerta para dejar paso a nuestro viejo conocido G..., el prefecto de la policía de París.

Lo recibimos cordialmente, pues en aquel hombre había tanto de despreciable como de divertido, y llevábamos varios años sin verlo. Como habíamos estado sentados en la oscuridad, Dupin se levantó para encender una lámpara, pero volvió a su asiento sin hacerlo cuando G... nos hizo saber que venía a consultarnos, o, mejor dicho, a pedir la opinión de mi amigo sobre cierto asunto oficial que lo preocupaba grandemente.

**“La carta robada”, Edgar Allan Poe.**

## D.2. La narración en segunda persona

El narrador emplea el punto de vista gramatical de la segunda persona (tú, ustedes). El tú sirve para el tiempo en que se cuentan los sucesos, penetrando introspectivamente en la vida interior de los personajes. Si el narrador se dirige a una persona en particular y conversa con ella, está empleando esta segunda persona.

El uso de esta persona no es común en la literatura en general, pero si lo podemos encontrar en cuentos y novelas contemporáneas.

### Ejemplo:

Ustedes me toman por loco. Pero los locos no saben nada. En cambio... ¡Si hubieran podido verme! ¡Si hubieran podido ver con qué habilidad procedí! ¡Con qué cuidado... con qué previsión... con qué disimulo me puse a la obra! Jamás fui más amable con el viejo que la semana antes de matarlo. Todas las noches, hacia las doce, hacía yo girar el picaporte de su puerta y la abría... ¡oh, tan suavemente! Y entonces, cuando la abertura era lo bastante grande para pasar la cabeza, levantaba una linterna sorda, cerrada, completamente cerrada, de manera que no se viera ninguna luz, y tras ella pasaba la cabeza. ¡Oh, ustedes se hubieran reído al ver cuán astutamente pasaba la cabeza! La movía lentamente... muy, muy lentamente, a fin de no perturbar el sueño del viejo. Me llevaba una hora entera introducir completamente la cabeza por la abertura de la puerta, hasta verlo tendido en su cama. ¿Eh? ¿Es que un loco hubiera sido tan prudente como yo? (...)

“Corazón delator”, de Edgar Allan Poe.

## D.3. La narración en tercera persona

Corresponde al uso de la tercera persona gramatical (él o ella, ellos o ellas). Es la persona más utilizada en la literatura y la más tradicional. Se cuando hablamos acerca de los demás.

Teóricamente aparece en ella el narrador más objetivo. Cuenta lo que sucede desde un lugar externo a la narración. Esto no es del todo verdad, pues el hecho mismo de la selección de ciertos acontecimientos (con exclusión de otros) implica impulso subjetivo.

El narrador al elegir la tercera persona parece querer alejarse de la historia que aborda, pretendiendo así dar garantía de verosimilitud, de verdad.

### **Ejemplo:**

Era una joven de peregrina belleza, tan graciosa como amable, que en mal hora amó al pintor y se desposó con él. Él tenía un carácter apasionado, estudioso y austero, y había puesto en el arte sus amores; ella, joven, de rarísima belleza, toda luz y sonrisas, con la alegría de un cervatillo, amándolo todo, no odiando más que el arte, que era su rival, no temiendo más que la paleta, los pinceles y demás instrumentos importunos que le arrebatában el amor de su adorado. Terrible impresión causó a la dama oír al pintor hablar del deseo de retratarla. Más era humilde y sumisa, y sentose pacientemente, durante largas semanas, en la sombría y alta habitación de la torre, donde la luz se filtraba sobre el pálido lienzo solamente por el cielo raso. (...)

**“El retrato oval”, Edgar Allan Poe.**

## **2.4. El narrador autor**

Al narrador y al autor no los distingue solo el hecho de que el narrador sea ficticio y el autor no lo sea. El autor es el creador de una obra literaria. Hay narradores que son escritores, que pueden incluso aludir a su actividad, hasta convertirla en un tema de la propia narración. El narrador es consciente de enfrentarse a un público y esto facilita el acceso a la narración por parte del actor real. Pero el narrador puede ser extradiegético, y en tal caso se presenta como un autor.

En la tradición realista del siglo XVIII, el narrador puede escribir un diario, una carta o unas memorias.

Así se hace necesaria la intervención de un nuevo personaje, implícito o explícito, perteneciente a la “esfera de la acción” del narrador: el editor, el personaje ficticio que recoge ese documento privado para presentarlo después al lector. Su importancia puede variar.

Los editores tienen cierta autoridad retórica, en especial, a la hora de reducir, censurar y presumir.

## **2.5. El autor narrador**

En literatura podemos encontrarnos con el autor de manera implícita o apareciendo explícitamente, asumiendo el discurso como obra suya. Esta modalidad narrativa está relacionada con un tipo determinado de las clásicas “instrucciones del autor”.

El autor - narrador a veces se desdobra en autor y en narrador. La frontera entre la novela, el ensayo, la biografía y la historia puede ser muy tenue debido a esta capacidad del autor para desdoblarse en narrador de ficción de manera casi imperceptible, sin un cambio visible de identidad. Nada impide al autor aludir al autor al contexto real en el que su obra se leerá. Pero esos fragmentos se definen en relación con los fragmentos propiamente narrativos, los que transmiten el relato. Y en eso, fragmentos el valor de verdad de las frases del narrador no es el mismo.

Esas frases sí deben ser atendidas como “atribuidas”, si no a otro enunciador, sí a otra posición enunciativa: a la pose narrativa del autor-narrador, a su actuación como narrador. Al adoptar el papel del narrador, el autor se coloca dentro de la ficción y se ficcionaliza.

El autor no tiene por qué adoptar una postura coherente: la figura autorial de una novela puede muy bien ser coherente con su papel de principio a fin, pero la de otra puede tan pronto jugar con las cartas sobre la mesa como cambiar las reglas del juego. El autor – narrador tras reconocerse como el creador de la ficción, finge ignorancia sobre un punto de la acción en un modelo dado.

La definición del autor - narrador es de gran complejidad teórica. A pesar de su aparente “naturalidad” se subsumen en otra modalidad, otras formas de narración estructuralmente más simples, como la narración homodiegética y narración heterodiegética ficticia; la definición de esta presupone la narración heterodiegética real. Es decir, debemos entender al narrador como si creyese aquello que está contando: el narrador está realizando actos de habla que se interpretan comunicativamente.

## **2.6. El narratario**

El narratario es una instancia vital en la caracterización pragmática del discurso narrativo, pues éste es el destinatario (personificado o no) de los actos de habla realizados por el narrador. Se sitúa al mismo nivel diegético que el narrador, es decir, que no se identifica con el lector textual. Genette define del siguiente modo su posición estructural:

Como el narrador, el narratario es uno de los elementos de la situación narrativa y se sitúa necesariamente en el mismo nivel diegético; es decir; que a priori no se confunde más con el lector (ni siquiera virtual) de lo que se confunde necesariamente el narrador con el autor (1989: 312).

Continúa el referido autor estableciendo un paralelismo entre los narradores intradiegéticos y los narratarios intradiegéticos y los narradores extradiegéticos y los narratarios extradiegéticos, de tal forma que declara que a un narrador intradiegético le corresponde un narratario extradiegético mientras que a un narrador extradiegético le corresponde un narratario del mismo nivel. En cambio, el narrador extradiegético solo puede dirigirse a un narratario extradiegético, que en este caso se confunde con el lector virtual y con el cual puede identificarse cada lector real (Ibidem).

No obstante, estas apreciaciones llevan a confusión puesto que el narratario extradiegético no tiene por qué confundirse con el lector textual, ya que puede ser un personaje diferente de éste como lo es el narratario intradiegético. Tampoco nada impide que un narrador intradiegético se dirija al público en general (Véase García, J., 1998: 385).

El narratario, en tanto que aparece como una figura independiente, se constituye en un agente interno de ficción, como bien lo señala García (Ibídem). El caso no marcado es su identificación con el lector textual y, por tanto, la ausencia de él de rasgos definitorios. G. Prince expone la presencia de un “narratario grado cero” que satisfaría el mínimo de condiciones comunicativas para desempeñar adecuadamente su papel: conocer el idioma del narrador, ignorar la historia, saber llenar las presuposiciones del narrador, seguir el relato ordenadamente, etc. (Prince, G. citado por García, J., Ibidem).

Toda desviación del gado cero construirá la imagen de un narratario individualizado. El narratario no es una voz del texto y, por lo tanto, no se le puede conocer por lo que dice si el narrador no lo describe, sin embargo, su imagen emana de la estructura de la narración. El narratario no es accesible a través de un indicio propio, pero sí es accesible la imagen que el narrador tiene del narratario, a través de los elementos apelativos contenidos en la narración: pronombres de segunda persona o de primera del plural, tipo de lenguaje utilizado, estructura informativa del mensaje, etc. En suma, es el narrador el que ofrece la imagen del narratario, por lo tanto la caracterización es indirecta y será fiable en tanto el narrador lo sea.

De igual modo en el área del narratario sucede lo mismo que en la del narrador, aunque sean teóricamente diferenciables como posiciones estructurales, el lector textual y el narratario pueden coincidir en todo lo demás, y este es el caso no marcado. Diferenciarlos en una maniobra retórica por parte del autor, que puede, por así decirlo, atacar al lector en dos frentes, el del lector textual y el del narratario (véase García J., 1998: 389).

Una vez clarificado su concepto, solo nos resta exponer que la misma clasificación que se aplica al narrador, se puede aplicar al narratario. Por ejemplo, puede estar presente o no en la historia (homodiegético, heterodiegético), o ser un personaje (intradiegético) o no ser lo (extradiegético), o ser único o múltiple, de personalidad fija o variable, con conocimiento total o parcial de la acción, etc.

### 2.6.1. Funciones del narratario

La función principal del narratario es la de funcionar de intermediario entre el narrador y el lector. Otras funciones que puede cumplir son fomentar el suspenso, poner en relación ciertos temas, determinar el marco narrativo, actuar de marco moral de la obra, etc. Y los signos formales que emplea son múltiples: desde el “tú” al “querido lector”, pasando por construcciones interrogativas del tipo “¿quién no ha visto alguna vez...?”, expresiones afirmativas o negativas que tratan de aclarar las creencias o el comportamiento del personaje, etc. (Véase Baena Molina, 1998. Accesible en <http://www.unav.es/literatura/con-tem-poranea20/Rosalia.doc>. Citado por Bazán F., 2005: 190).

El narratario desempeña un papel activo en la recepción del relato. Tanto más activo podrá ser su papel cuanto más personalizado esté, y cuanto más inmediata sea su relación comunicativa con el narrador. El narratario puede ser un interlocutor en una conversación. En este caso los papeles del narrador y narratario se intercambian rápidamente entre ambos interlocutores.

Las intervenciones de cada uno de los interlocutores no tienen por qué ser narraciones y quizá convengan llamarlos interlocutores y no narrador y narratario. Pero uno de ellos puede asumir un papel dominante, tener una historia que contar; tenemos así el narrador en un relato oral, como en las novelas marco (Mil y una noches, Decamerón, etc.). El narratario puede interrumpir al narrador, comentar acción, etc. En esos momentos deja de ser narratario y se convierte en hablante.

Muy diferente será el papel del narratario si la situación comunicativa ficticia no es un relato oral, sino un relato escrito. Su posición se aproxima un grado más a la del lector, aunque puede ser aún muy diferente. Es la situación que se da en las novelas epistolares, donde la acción real para narrador y narratario están fijados en cada carta, pero se alteran en la contestación a esa carta. Un caso más común es el del narrador- autor que se dirige al público en general.

Otras diferencias relevantes para clasificar los narratarios son paralelas a las utilizadas en la clasificación de los narradores: narratario único y múltiple, de personalidad fija o variable, que cambian o no de estatus a lo largo de la narración, con conocimiento parcial o desconocido de la acción con una competencia modal más o menos lejana de la del narrador o con la imagen que del tenía el narrador, narratario intradiegético o extradiegético, etc. Si la situación comunicativa ficticia es una creación literaria, su semejanza con la real es mayor, y el papel asignado al narratario es potencialmente coincidente con el del lector textual aunque persiste siempre la posibilidad de diferenciación. Mientras el texto no tome medidas que aseguren lo contrario, el lector adoptará el papel del narratario y responderá por él del discurso del narrador.

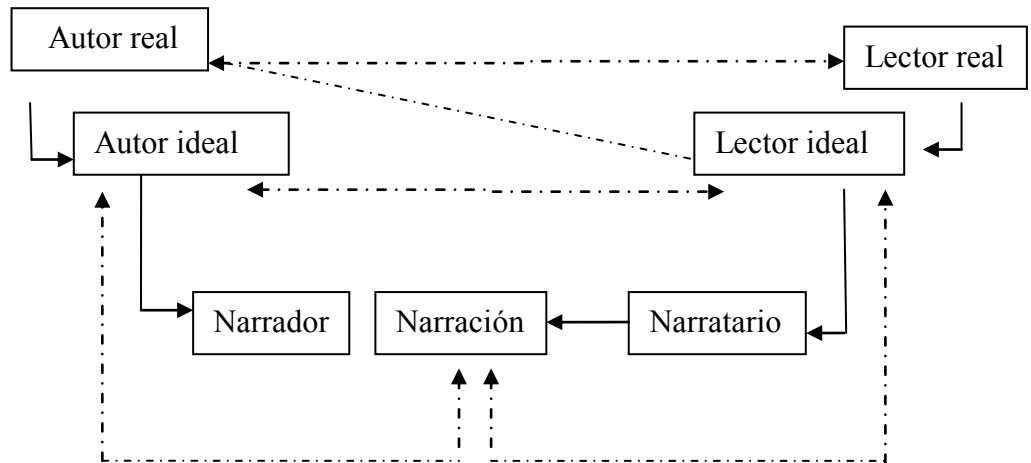
## **2.7. Diferencias entre autor y narrador**

Con frecuencia el lector tiende a confundir la figura ficcional de narrador con la figura real del autor del texto narrativo. Dicha confusión es errónea, y obliga a denunciar la existencia de una tercera figura, ficticia como la del narrador, la del autor implícito, abstracción que recoge la imagen que del autor real se desprende tras haber leído la obra, el autor implícito es la imagen que el autor real se proyecta de sí mismo dentro del texto.

Pero no solo entre el autor real y el narrador existe un autor implícito, sino que entre el narratario y el lector real existe un lector ideal. De tal forma que se va creando un sistema de equivalencias:

- Autor- lector
- Autor ideal-lector ideal
- Narrador – narratario.

Para comprender lo que hemos venido trabajando y explicando en este cuarto capítulo es importante que partamos de un gráfico para pormenorizar algunas cuestiones acerca del narrador, el autor y el lector.



En el cuadro anteriormente presentado podemos distinguir tres planos:

- El plano de la realidad: autor real ↔ lector real.
- En el plano del discurso: autor ideal ↔ lector ideal.
- En el plano de la ficción: narrador → narración ← narrador.

En el plano de la realidad encontramos al autor real y al lector real. Es por eso que en el momento de hacer un comentario o análisis de texto (el cual se explicará detalladamente en el próximo capítulo) debemos centrarnos en el autor real en el comentario, esto es, en la localización y en el lector real, es decir, en nosotros mismos con relación al texto al final, en conclusión y en apreciación personal.

En el plano del discurso, tenemos al autor ideal, esto es, la imagen que el autor real quiere mostrar de sí mismo a través de la obra; y a un lector ideal, esto es, al lector que al autor real le gustaría tener pues piensa que él es quien mejor va a comprender el sentido real del texto. Es por ello que la flecha rompe la simetría del cuadro mostrado más arriba, ya que el autor real quien verdaderamente lo configura. El lector implícito se encuentra permanentemente presente en la mente del autor real, hasta el punto de convertirse en uno de los factores que dirigen su actividad.

Respecto al plano de la ficción en él nos encontramos con el narrador y el narratario, que es una abstracción como la del narrador pero no en el lado de la emisión sino en el de la recepción (Pérez C., 2001: 100-101).

## **2.8. Los narradores en los cuentos de Edgar Allan Poe**

Edgar Allan Poe, narrador, crítico y periodista estadounidense conocido en el mundo de la literatura del terror con el seudónimo de “El maestro del horror”, con su aporte, está considerado como uno de los maestros universales del relato corto y padre del cuento moderno.

Desde los 27 años, Poe se dedicó intensamente a la creación aunque sin mayor rédito económico. Su vida fue signada por la bebida, pero pese a tal condición, construyó una obra importante. Su muerte ocurrió en medio de la miseria, la de un hombre alcoholizado, tendido en la puerta de una taberna.

A contraluz de su drama, Poe elaboró memorables cuentos, poemas y ensayos, así como una novela de aventuras. Bajo el título de “Narraciones extraordinarias”, el escritor nos obsequió 67 relatos de los cuales, por primera vez, en un único volumen, fueron editados con el nombre de “Cuentos completos de Poe”, gracias a la ardua labor de Julio Cortázar, quien se encargó de traducirlos. Entre ellos tenemos a “*El pozo y el péndulo*”, “*La caída de la casa Usher*” o “*Ligeia*”, consideradas como auténticas obras maestras del género.

Sus inolvidables cuentos de terror resultan ser su faceta más conocida, pero Poe fue también el inventor del relato detectivesco, inaugurando así a los géneros policíacos (*Asesinatos en la calle Morgue*, *La carta robada*, *El escarabajo de oro*), que incluiría en alguno de ellos el personaje detectivesco central, y de aventuras (*Narración de Arthur Gordon Pym*, *La noticia del globo* que causó además gran expectación al presentarlo como reportaje). Asimismo, contribuyó con varios cuentos a un género emergente en su época como el de la ciencia-ficción.

Pero en donde evidencia especialmente su talento de narrador es en sus cuentos breves de terror y de misterio, en los que se muestra obsesionado por la muerte (*Ligeia, Morella, El caso del doctor Valdemar, El hundimiento de la casa Usher, El entierro prematuro, La máscara de muerte roja, El retrato oval, El cajón ablongo, Berenice*), lo que le valió el calificativo de necrofílico, o por el asesinato (*Hop Frog, El barril de amontillado, el gato negro, el corazón delator*).

En muchos de estos cuentos encontramos el predominio de un narrador testigo y es que se dice que muchos de sus cuentos guardan relación con su vida personal. Escribió otros muchos relatos, con abierta tendencia a la utilización del disparate y del absurdo (*El método del profesor Tarr, El hombre de moda, Tres bestias en una, El rey peste, El ángel de lo estrafalario*), y otros simplemente humorísticos (*El diablo en el campanario, La semana de los tres domingos*).

Edgar Allan Poe constituye un hito fundamental en la historia de la literatura. En sus narraciones encontramos un abanico temático muy extenso dentro del propio género. Escribió cuentos de terror, sobre naturales, metafísicos, analíticos, detectivescos, satíricos, góticos, grotescos, etc.

Su narrativa es intensa, sus palabras no se malgastan, sino que aportan con pulcritud al acaecimiento. Sobresale su habilidad para interpretar las emociones. Según Gide, sería Poe quien por primera vez ensayaría el monólogo interior, explotado casi un siglo después por Joyce y Faulkner.

Para Poe, la brevedad del cuento es consecuencia de su intensidad y esta brevedad lo lleva a producir la unidad de impresión. No es casual que la narrativa policiaca surgiera en forma de cuento, pues la tensión narrativa que le es característica es más propia que una narrativa intensa.

Destaca también la minuciosa creación de atmósfera en la que se desarrollan las historias. En sus cuentos son habituales los espacios cerrados, los claroscuros, las escenas sugerentes que llaman al temor, los lugares únicos. Par este escritor, el horror ha de nacer de una psicología bien

trabajada y de escenas verosímiles que prescindan del grotesco monstruo que nos espanta.

La literatura de Poe nos descubre, además nuevos ámbitos. Se adelantó a su tiempo creando al investigador Auguste Dupin, héroe deductivo que Conan Doyle aprovechó después con su celebrado Sherlock Holmes.

Poe se sumerge en el romanticismo negro para presentarnos sus historias de pesadilla aterradora. En uno de sus relatos, “El entierro prematuro”, padecemos la muerte de un hombre cataléptico que tras uno de sus ataques despierta dentro de un ataúd debajo de la tierra.

Poe nos impresiona con la angustia del personaje, cuya prisión desasosiega al lector. En otra historia “El gato negro”, un hombre ganado por la bebida asesina a su gato. Pronto otro felino aparece en la escena como preámbulo de un horrendo desenlace.

Poe cuida que el ambiente genere en el lector la emoción que triza las fibras del personaje. La sorpresa final estremece en “Los crímenes en la calle morgue”. En la España inquisitorial, un personaje es sometido al péndulo, en “El pozo y el péndulo” una cuchilla afilada se mece y desciende sobre su cuerpo hasta desgarrarlo.

A Edgar Allan Poe, escritor romántico y, al mismo tiempo, precursor de simbolistas, decadentitas y esteticistas, se le considera iniciador de una multitud de géneros hoy consagrados.

Fascinado por la ciencia, escribió numerosos relatos fantásticos, dentro de lo que hoy podría considerarse como ciencia ficción (*Revelación mesmérica, Breve charla con una momia, La aventura de Hans Pfall*- en que narra un viaje a la luna). Inauguró los géneros policíacos (*Asesinatos en la calle Morgue, La carta robada, El escarabajo de oro*),- incluyendo en alguno de ellos el personaje detectivesco central-, y de aventuras (*Narración de Arthur Gordom Pym, La noticia del globo* – que causó además gran expectación al presentarlo como reportaje. Continuator de la narración gótica de origen europeo, *El pozo y el péndulo*, se interesó también por todo

tipo de fenómenos psíquicos que consideraba paranormales (*Una historia de las montañas de Rageed, Wiliam Wilson*). Pero donde nuestra espialmente su talento de narrador es en sus breves cuentos de terror y de misterio, en los que se muestra obsesionado por la muerte (*Ligeia, Morella, El caso del doctor Valdemar, El hundimiento de la casa Usher, El entierro prematuro, La máscara de muerte roja, El retrato oval, El cajón ablongo, Berenice*), - lo que valió el calificativo de necrofilico-, o por el asesinato (*Hop Frog, El barril de amontillado, el gato negro, el corazón delator*). Escribió otros muchos relatos, con abierta tendencia a la utilización del disparate y del absurdo (*El método del profesor Tarr, El hombre de moda, Tres bestias en una, El rey peste, El ángel de lo estrafalario*), y otros simplemente humorísticos (*El diablo en el campanario, La semana de los tres domingos*).

Interesado por temas filosóficos, publicó también diálogos (*Diálogos entre Eiros y Charmión, Diálogos entre Monos y Una*) de carácter marcadamente idealista. Otras narraciones de Poe, que escapan a toda clasificación, son sus descripciones de máquinas y autómatas (*El jugador de ajedrez de Maelzel*), o sus extrañas descripciones de paisajes racionales de geométrica belleza (*La posesión de Arnheim, La quinta de Landor*) que prefiguran claramente tendencias objetivas de la novela del siglo XX, como Roussel y sus continuadores más modernos.

Sus poemas más conocidos son *Tamerlán, El cuervo, Anabel Lee, Las campanas y Eureka*.

Luego de unos años, tras haber contraído matrimonio con su prima, Poe se traslada a Filadelfia donde Edgar asume la dirección del *Graham's Magazine* a través de la cual en 1841 publica su cuento *Crímenes en la calle Morgue*, inaugurando así el "género policiaco". La revista gracias a la popularidad y atractivo de sus relatos pasa de una tirada de 8000 mil ejemplares a una 40000 en el mismo año.

Cuentos completos contiene la recopilación de los 67 relatos publicados a lo largo de su vida por Edgar Allan Poe (1809-1849) traducidos por Julio Cortázar, entre los que se encuentran "El pozo y el péndulo", "La caída de la casa Usher" o "Ligeia". Consideradas como auténticas obras maestras del género. Edgar Allan Poe, narrador, crítico y periodista

romántico estadounidense, está considerado como uno de los maestros universales del relato corto. Sus inolvidables cuentos de terror resultan su faceta más conocida, pero Poe fue también el inventor del relato detectivesco y contribuyó con varios cuentos a un género emergente en su época como el de la ciencia-ficción. Edgar Allan Poe constituye un hito fundamental en la historia de la literatura. En sus narraciones encontramos un abanico temático muy extenso dentro del propio género. Escribió cuentos de terror, sobre naturales, metafísicos, analíticos, detectivescos, satíricos, góticos, grotescos, etc. Por primera vez fueron editados Cuentos Completos de Poe gracias a la traducción de Julio Cortázar reunidos en un único volumen. A través de ello miramos los clásicos desde lo contemporáneo.

Para Poe, la brevedad del cuento es consecuencia de su intensidad y esta brevedad lo lleva a producir la unidad de impresión. No es casual que la narrativa policiaca surgiera en forma de cuento, pues la tensión narrativa que le es característica es más propia que una narrativa intensa. (Consulte Allan Poe Edgar, Cortázar (2009))



## **CAPÍTULO III: Lineamientos curriculares para la enseñanza de la comprensión lectora**

### **3.1. La didáctica como ciencia de la educación**

Etimológica e históricamente la didáctica lleva a la idea de enseñar. El término griego del que deriva, el verbo “didaskhein”, significa enseñar, instruir, explicar.

La enseñanza es un asunto práctico, lo que indica que las teorías didácticas serán siempre *normativas*, no se limitarán a explicar lo que es la enseñanza, sino que indicarán cómo actuar en ella mediante normas que orienten la acción de enseñar para alcanzar determinados objetivos.

Solo es didáctica aquella enseñanza que tiene por fin el “perfeccionamiento del sujeto a quien enseña, perfeccionamiento cuya manifestación inmediata es el aprendizaje”(García Hoz, 1968, 168. Citado por Bernardo J.: 2009).

El aprendizaje es la manifestación inmediata de la enseñanza, y ha de estar relacionada con el fin de la educación, cuya perspectiva, desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, presenta un nuevo concepto: el de la instrucción.

### 3.2. Los lineamientos curriculares: Diseño Curricular Nacional (2008)

En contraste con los contenidos propuestos por el DCN con una de las capacidades fundamentales como es la comprensión de textos, pensamiento creativo, pensamientos crítico, toma de decisiones y solución de problemas, se ha observado lo siguiente:

- Los contenidos de literatura son muy pobres desde el primer ciclo del nivel secundario. Se debería profundizar más en teoría y crítica literaria, teniendo en cuenta el análisis de géneros literarios. Con ello, se facilitaría que los alumnos cuenten con las herramientas suficientes para realizar análisis profundos de cuentos como es el caso de los policíacos de Edgar Allan Poe.
- 
- En el ciclo segundo del nivel secundaria 5to año, recién se hace un estudio de los cuentos policíacos sin que el alumno antes haya tenido un conocimiento de los mismos. De esta manera, lo único que se logra es que se brinden conocimientos superficiales, que dejan en el aire muchos otros temas de importancia.
- 
- Lo que se propone es dar a los alumnos estrategias necesarias para que pueda aprender conocimientos básicos de literatura, y, posteriormente, reforzar esos conocimientos en donde se mida si en realidad el alumno los logró aprender. Después, los alumnos tendrán la capacidad de poder analizar textos de cualquier índole cuando ya entren al segundo ciclo de educación secundaria (3ero, 4to y 5to año) que es donde interpretarán textos literarios.
- 
- Se propone, partiendo de esta problemática, elaborar talleres literarios de comprensión de textos, pues la realidad de los alumnos es la falta de hábitos de lectoray el desinterés por la lectura.
- 
- Crear el hábito lector en los alumnos proponiendo un listado de obras interesantes, las que deberán ser leídas a diario en un horario fijo. Es necesario hacer un seguimiento constante para que el alumno cumpla

con sus actividades responsablemente a través de fichas de lectura, debates, conversatorios, etc.

- 
- El análisis literario incluirá no solo temas de interpretación de textos a modo de pregunta y respuesta, sino que deberá incluir otras estrategias relacionadas con razonamiento verbal, sintaxis, morfología, lexicología.
- 
- Finalmente, el alumno deberá llegar al nivel crítico que implica en la enseñanza de la literatura..

Este aprendizaje se realiza en situaciones comunicativas reales verosímiles y a partir de textos completos que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes. carácter práctico, asociado a una reflexión permanente, lo cual exige del docente una generación de situaciones para que dialoguen, debatan, expongan, redacten crítica y creativamente, lean con diferentes propósitos y aprendan a escuchar.

El área de comunicación persigue que los estudiantes dominen su lengua materna (la originaria o el castellano). Las capacidades comunicativas permiten que los alumnos accedan a múltiples aprendizajes, para que interactúen en un mundo altamente cambiante y de vertiginosos avances científicos y tecnológicos. Una vez que se familiaricen con estos cambios conozcan y manejen otros códigos.

Para la comprensión de textos, se busca que los alumnos le den sentido a los textos a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer inferencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso mismo de comprensión, con la finalidad de autorregularlo.

En el **primer ciclo** (DCN: 2008) de la Educación Secundaria (ciclo VI) el bloque de Literatura propone una iniciación al fenómeno literario que combine tres grandes objetivos: el conocimiento de las principales formas y procedimientos de la expresión literaria (géneros, recursos), la aproximación

a los grandes hitos de la tradición literaria occidental y el cultivo del hábito de leer. En consecuencia, los textos desempeñan un papel fundamental, puesto que de ellos depende la visión que los alumnos puedan obtener de la literatura.

El que programa parte siempre de la lectura y el análisis de textos como medio de aproximación al fenómeno del que se va a tratar en cada unidad (los géneros, los recursos, las formas literarias populares, la métrica...). Y se cierra también con la lectura y el análisis de textos.

En el **segundo ciclo** (VII), Se busca que los alumnos comprendan textos según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la competencia del texto.

El bloque de Literatura propone una iniciación a la historia de la literatura. Se centra en dos grandes objetivos: el conocimiento de los principales movimientos, autores y obras de la literatura española, y los procedimientos de la expresión literaria (géneros, recursos) y en cómo el cultivo del hábito de leer. Para alcanzar ambos objetivos se ha dado una especial relevancia a los textos representativos en donde se enfocarán argumentos de las principales obras de la literatura española.

La literatura castellana, objeto primordial del cual se va relacionando en las distintas unidades con las demás literaturas peninsulares y occidentales en unos recuadros destinados al efecto. De este modo se va dando noticia de las personalidades más destacadas de la literatura universal: Dante, Petrarca, Shakespeare, Moliere, etc. (Véase el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, 2008: 341- 358).

### **3.2.1. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**

Según el planteamiento propuesto por las Orientaciones para el Trabajo Pedagógico (OTP), la necesidad de dar respuesta al acentuado

gramaticalismo en la enseñanza de la lengua, da origen a una profunda reflexión sobre la mejor manera de lograr el desarrollo máximo de las habilidades comunicativas, o sea que se comprenda a cabalidad cualquier tipo de texto e, igualmente, se los produzca. Es así que durante las últimas décadas del siglo pasado surgen una serie de propuestas que centran su atención en el proceso de comunicación, iluminadas por la lingüística textual, la pragmática, la psicología cognitiva, la sociolingüística, entre otras disciplinas (Véase OTP, 2010. En línea internet. [www.perueduca.edu.pe/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=42501.&folderId=9018](http://www.perueduca.edu.pe/c/document_library/get_file?p_l_id=42501.&folderId=9018)).

Los planteamientos didácticos que aportan esta nueva visión de la enseñanza de la lengua se agrupan en lo que se ha denominado enfoque comunicativo. Estas propuestas tienen su origen en la enseñanza de lenguas extranjeras y, debido a los logros alcanzados, también han sido extendidas a la enseñanza de la lengua materna. Los rasgos generales del enfoque comunicativo son los siguientes:

**a) La lengua se enseña y se aprende en pleno funcionamiento.**

La lengua es un organismo vivo, la empleamos cada día en múltiples circunstancias, y así debemos aprenderla.

En realidad, así la aprendemos fuera de la escuela, es aquí donde pierde sentido, al abordarla de manera descontextualizada.

Es importante, entonces, aprovechar las situaciones reales o verosímiles de comunicación, empleando los textos íntegros y que surgen del mismo intercambio comunicativo. Así, las clases resultan más activas y participativas, los estudiantes se involucran en el trabajo, se motivan más y el aprendizaje es más significativo y funcional.

**b) El texto es la unidad básica de comunicación.**

En una comunicación real emitimos y recibimos textos completos, y como tal hay que considerarlos en la práctica pedagógica para aprovechar su riqueza expresiva y significativa. No tiene ningún sentido trabajar con

palabras, frases o expresiones aisladas, pues estas adquieren sentido en los ámbitos del texto y del contexto.

Resulta ilógico, por ejemplo, realizar prácticas de sinonimia con palabras aisladas, pues el sentido de estas se determina a partir de su relación con otras palabras y de su uso en una situación comunicativa.

**c) La enseñanza de la lengua toma en cuenta las variedades dialectales y registros de uso lingüístico.**

La enseñanza de la lengua debe incorporar diversos registros de uso lingüístico. La adquisición de la lengua estándar es importante, pero ello no quiere decir que desconozcamos los usos coloquiales, familiares o sociales. Los alumnos deben comunicarse bien en su estándar regional, pero además deben tener conocimiento de que la dinámica actual presenta situaciones en las que tendremos necesidad de usar otros estándares, para lo cual debemos estar preparados. Esto quiere decir que la lengua debe enseñarse de manera contextualizada, considerando la heterogeneidad de los usuarios, empleando textos auténticos, que no han sido manipulados o creados deliberadamente con propósitos educativos.

**d) Los textos deben responder a las necesidades e intereses de los alumnos.**

Cuando nos comunicamos lo hacemos con diversas intenciones, las mismas que se reflejan en el tipo de textos que empleamos. Algunas veces deseamos informar cierta noticia de interés; otras, contar alguna anécdota, describir un objeto, plantear nuestro punto de vista, etc. En el centro educativo, por lo tanto, debe atenderse a los textos que estén más cercanos a los alumnos, considerando sus motivaciones e intereses para que la enseñanza sea atractiva. Los textos que no tienen equivalente fuera del aula no tienen sentido para los estudiantes (véase CARNEY, 2000)

**e) El contexto es determinante en todo acto comunicativo.**

El sentido del texto se determina considerando una serie de elementos, entre ellos las palabras. Pero además, debemos tener en cuenta la mímica,

los gestos, las inflexiones de voz, la situación en que se produce la comunicación. Un texto puede ser recibido con aceptación y agrado en un momento determinado, pero en otra circunstancia, lo mismo puede causar un rechazo generalizado. Además, los referentes culturales cambian de una comunidad a otra, de una persona a otra y, consecuentemente, el sentido que se otorgue a las expresiones también será distinto. Si consideramos todas estas variables, nuestra relación con los demás mejorará ostensiblemente.

En el área de Lengua y Literatura el enfoque comunicativo y funcional asumido tanto en el diseño curricular debe suponer, más allá de las incoherencias que en algunos momentos se observan entre unos objetivos formulados en términos de competencia discursiva y de mejora del uso comprensivo y expresivo del alumnado y unos bloques de contenidos en los que a veces el peso de lo morfosintáctico y la visión sacralizada de lo literario contradicen el giro pragmático adoptado (Véase Fidalgo y otros, 1989; Lomas y Osoro, 1991).

### **3.2.2. Las competencias propuestas para el desarrollo de la comprensión lectora**

Daniel Cassany (2000) basándose en el concepto introducido por Hymes (1967), manifiesta que la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. Esto quiere decir que seremos competentes comunicativamente si somos capaces de hablar, escuchar y escribir y si lo hacemos con idoneidad.

De la afirmación anterior se deduce que la competencia comunicativa se manifiesta mediante situaciones de desempeño o de conductas externas. Pero, tal conducta no es mecánica, sino que involucra una serie de procesos internos que la impulsan: los conocimientos, las actitudes, las decisiones, los rasgos de personalidad, etc.

El esquema siguiente trata de representar cómo funciona la complejidad de la competencia comunicativa. Nuestros actos (comprender o producir textos) están respaldados por un conjunto de procesos internos, sin los cuales no tendrían sentido. En todo acto de comunicación se produce un

sistema de relaciones, en el que unos elementos condicionan a otros y que, finalmente, determinan nuestro éxito o fracaso en la comunicación. Esto explica por qué se considera incompetentes a aquellos que, aunque tienen facilidad de palabra, no respetan el turno de los demás. Igual ocurre con aquel que conoce todas las reglas gramaticales y ortográficas, pero que al comunicar sus ideas lo hace de manera imprecisa y sin coherencia.

Esto quiere decir que el desarrollo de la competencia comunicativa implica tanto la activación de procesos internos como las manifestaciones externas de estos. El solo conocimiento no es suficiente para una comunicación eficaz, tampoco bastan las actitudes únicamente, es necesario poner en juego todos los factores aludidos para que nuestra relación con los demás sea de calidad.

Una persona es comunicativamente competente cuando:

- Habla en forma clara, fluida y convincente, se hace escuchar y respeta las convenciones sociales de participación.
- Escribe con coherencia y corrección lingüística, adecuando el código a las características del interlocutor y del contexto donde se realiza la comunicación.
- Lee de manera fluida, aplicando estrategias para comprender mejor el texto, pasando de la lectura meramente literal a la inferencial ya la crítica.
- Escucha a sus interlocutores, demostrando atención, respetando sus ideas y demostrando tolerancia ante la diversidad lingüística y cultural.
- Emplea los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información de acuerdo con sus intereses y necesidades, asumiendo actitudes críticas frente a todo tipo de mensajes.

La competencia comunicativa se desarrolla en forma lenta y progresiva, y alcanza niveles cada vez más altos, en la medida que se activan frecuentemente las capacidades de comprensión y producción de textos, y que, desde una perspectiva cognitiva, constituyan la intencionalidad del área de Comunicación.

Los procesos de comprensión y producción de textos otorgan a la comunicación un carácter bidireccional, pues siempre hay alguien que emite un mensaje y alguien que lo recibe. Como estos procesos se manifiestan en diferentes situaciones comunicativas (orales, escritas o audiovisuales), en el currículo se determina en cuáles de éstas se pondrá énfasis. Es intención del área desarrollar el aprendizaje de la elocución, la lectura y la redacción, de allí que las capacidades de área planteadas son: Expresión oral, comprensión lectora y Producción de textos escritos. Se espera, pues que mediante el desarrollo permanente de estas capacidades, los estudiantes en un mediano plazo, sean comunicativamente competentes.



## **CAPÍTULO IV: Estrategias para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios**

### **4.1. ¿Qué es una estrategia?**

El término estrategia deriva del ámbito militar que significa acción humana orientada a una meta intencional, consciente y de conducta controlada. Relacionado con la pedagogía, la estrategia es definida como el conjunto de procedimientos dirigidos a un objetivo determinado como lo es el aprendizaje significativo. Según Bernardo Carrasco (2009:83) una estrategia se caracteriza porque es consciente e intencional, requiere de planificación y control de la ejecución para lo cual habrá que seleccionar determinadas técnicas y recursos.

Como bien afirma Bernardo (Ibídem), las estrategias referidas al campo didáctico son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos. La estrategia didáctica, pues, se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje.

Para Solé, I. (1999: 59), uno de los componentes esenciales de las estrategias es el hecho de que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y el autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los

objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Existe una tendencia a confundirse la técnica con estrategia. Sin embargo, tienen sus diferencias. Podemos anotar que las técnicas se consideran la “sucesión ordenada de acciones con el propósito de corregir un resultado predeterminado” (**ibídem**). Se dan de una forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza. Las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas pueden considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias; también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, la estrategia se considera una guía de acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar.

Otro término muy relacionado con las estrategias es la habilidad. Preciso clarificar la distinción entre ambos términos: habilidad es una actividad mental que puede aplicarse a tareas específicas de aprendizaje. Predecir, resumir y hacer mapas conceptuales son ejemplos de habilidades. Mientras que las estrategias son procedimientos específicos o formas de ejecutar una habilidad determinada; por ejemplo usar un conjunto específico de reglas para resumir un procedimiento de predicción peculiar. Shemck afirma que las habilidades “son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento por que han sido desarrolladas a través de la práctica (lo cual requiere del uso de estrategias)” (Véase UNiversidad de Piura PLANCAD, 2001: 4).

En términos generales, las estrategias de aprendizaje son consideradas un conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por un sujeto en una situación concreta de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos; es decir, un conjunto de planes u operaciones usadas por quien aprende algo para la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información.

## **4.2. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora**

Solé (2008:64-65) afirma que hay tres ideas cuando se trata de explicar el caso de la lectura y las estrategias que la hacen posible. La primera considera la situación educativa como un proceso en construcción conjunta. Por medio del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, de modo que unos y otros sean progresivamente más adecuados para entender e incidir en la realidad.

La segunda idea es la consideración de que en ese proceso el profesor ejerce una función de guía. Así, ante un proceso de construcción conjunta que se caracteriza por construirse en lo que Rodoff (citado por Solé 1984:88) denomina participación guiada.

Para Rodoff, la participación guiada supone una situación educativa en la que se ayude al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación. En segundo lugar, el alumno dispone desde el principio de una visión de conjunto o estructura general para llevar a cabo su tarea. Son situaciones que permiten que el estudiante asuma la responsabilidad en su desarrollo de forma progresiva, hasta que este se muestre competente en la aplicación autónoma de lo aprendido.

La tercera idea explica el papel que tiene la enseñanza respecto del aprendizaje del alumno. Así los retos que constituyen la enseñanza deben estar un poco más allá de lo que alumno es capaz de resolver. Pero también las ayudas que caracterizan la enseñanza deben ser retiradas progresivamente, a medida que el alumno se muestre más competente y pueda controlar su propio aprendizaje. Más adelante Baumann (citado por Solé ,1985:90) divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora:

- **Introducción.** Se les explica a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.
- **Enseñanza directa.** El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.
- **Aplicación dirigida por el profesor.** Los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Éste puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volverá a enseñar.
- **Práctica individual.** El alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo (Ibídem 67).

#### 4.3. Pautas para el uso de estrategias de comprensión lectora

Hay algunas consideraciones que debemos tener en cuenta cuando producimos o usamos estrategias de comprensión lectora.

Se debe seguir en lo posible un enfoque textual. Si buscáramos una lectura eficiente, la estructura de unidades más largas como el párrafo o todo texto deben entenderse. No puede leerse un texto como si fuera una serie de unidades independientes. Esto solo haría que los estudiantes no tengan a inferir significados de palabras desconocidas observando el contexto.

En consecuencia, debemos buscar la comprensión global del texto, para luego profundizar más en los detalles; no al revés. De la misma manera, al elaborar ejercicios de comprensión de lectura, siempre es preferible comenzar con la identificación del tema o con la intención, en lugar de trabajar con el vocabulario o ideas más específicas. Esta consideración es importante porque es una manifestación eficaz de desarrollar la confianza de los estudiantes para cuando se encuentren con estructuras y léxico complicados.

Si la actividad propuesta es globalizante, los alumnos no sentirán que no entienden nada, sino que pensarán que al menos entienden el tema del texto.

Hace el alumno tome conciencia de cómo están organizados los textos, pues en consecuencia considerará la estructura, así como las fotografías que acompaña al texto. Los alumnos intentarán anticipar lo que van a encontrar en él. Esto es esencial para desarrollar habilidades deductivas e inductivas. La comprensión lectora no debe ir separada de las otras habilidades. Es importante relacionar la producción escrita u oral mediante las estrategias de comprensión que elijamos: 1) Leer y escribir resúmenes, tomar apuntes, extraer ideas principales, etc. 2) Leer y hablar, mediante discusiones, debates y apreciaciones, representaciones, etc.

La lectura es activa. Consiste en hacer predicciones, hacerse preguntas a uno mismo. Esto debe ser tomado en cuenta al desarrollar estrategias de comprensión lectora. Por ejemplo, las actividades deberían contar con preguntas que permitan respuestas abiertas. Así los alumnos desarrollan su capacidad de juicio y de apreciación, e incluso son animados a discutir y a reflexionar sobre el texto más allá de la clase.

Otro punto a tomar en cuenta es que las actividades deben ser flexibles, variadas y deben adecuarse al tipo de texto que se está trabajando, pues algunas actividades tienen mejores resultados en ciertas clases de textos.

El propósito de las actividades debe estar claramente definido. Hay que diferenciar entre la evaluación y la enseñanza de la comprensión lectora. La evaluación supone ejercicios que exigen respuestas más precisas, mientras que la enseñanza trata de desarrollar habilidades de lectura. Los alumnos deben aprender cómo aproximarse a un texto para lograr ser lectores independientes y eficaces. Es también importante recordar que el significado no siempre es inherente al texto, sino que cada alumno lleva sus propias ideas al texto basado en lo que espera de él y en sus conocimientos previos. Por esta razón hay que ser cuidadosos en no imponer nuestra propia interpretación del texto (especialmente si es literario), y tratar de lograr una comprensión global y válida del mismo, dando pie al alumno a que reflexione y exponga sus propias opiniones.

#### **4.4. Estrategias de enseñanza - aprendizaje**

Todo maestro para mejorar su práctica pedagógica debe tener en cuenta las siguientes interrogantes: ¿cuál es mi propósito?, ¿qué estrategias emplearé?, ¿logré lo que me proponía?

La labor del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje comprende el guiar, orientar, facilitar y mediar los aprendizajes significativos en sus alumnos enfatizando el “aprender a aprender” para que aprendan de forma autónoma independientemente de las situaciones de enseñanza. De esta manera, el docente debe adoptar estrategias diversas según las necesidades e intenciones deseadas que le permitan atender los diferentes estilos y ritmos de aprendizajes de sus alumnos.

De acuerdo con Monereo (1998), actuar estratégicamente ante una actividad de enseñanza aprendizaje supone ser capaz de tomar decisiones para regular las condiciones que delimitan la actividad en cuestión y así lograr el objetivo perseguido. En este sentido, enseñar estrategias implica enseñar al alumno a decidir conscientemente los actos que realiza, enseñarle a modificar conscientemente su actuación cuando se oriente hacia el objetivo buscado y enseñarle a evaluar conscientemente el proceso de aprendizaje o de resolución seguido.

Pero si queremos optimizar la enseñanza de estrategias de aprendizaje, los profesores también debemos de actuar estratégicamente cuando aprendemos y, sobre todo, cuando enseñamos nuestra materia.

#### **4.5. Tipos de estrategias**

Las estrategias pueden ser de enseñanza o de aprendizaje. Veamos a continuación.

##### **4.5.1. Estrategias de enseñanza**

Son experiencias o condiciones que el maestro crea para favorecer de manera eficaz el aprendizaje del alumno, son acciones secuenciadas que son controladas por el docente. Tienen un alto grado de complejidad. Incluyen

medios de enseñanza para su puesta en práctica, el control y la evaluación de los propósitos. Las acciones que se planifiquen dependen del objetivo derivado del objetivo general de la enseñanza, las características psicológicas de los alumnos y del contenido a enseñar, entre otras. Son acciones externas observables.

Basándonos en Díaz, F. y Hernández, G., (1997), existen algunas estrategias de enseñanza que permitirán facilitar el aprendizaje de los alumnos y podrán ser empleadas en los diferentes momentos del proceso. Veamos algunos tipos de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares. En el primer caso, el énfasis se pone en el diseño, la programación, la elaboración y la realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea del docente), y en el segundo caso la responsabilidad recae en el estudiante.

HABILIDADES/PROCESO COGNITIVO	ESTRATEGIAS	DEFINICIÓN	EFFECTOS ESPERADOS EN LOS ALUMNOS
<p>Activar los conocimientos previos.</p> <p>Generar expectativas apropiadas.</p> <p>Orientar y mantener la atención.</p>	<p>OBJETIVOS</p>	<p>Es el constructo que permite conocer el tipo de actividad, así como los aspectos relevantes de la misma, lo que se espera desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Asimismo, genera expectativas en los discentes.</p>	<p>Conoce la finalidad y el alcance del material y cómo manejarlo.</p> <p>Le permitirá generar expectativas apropiadas acerca de lo que se va a aprender.</p> <p>Asimismo su formación de un criterio entorno a lo que se espera de ellos luego de concluida la</p>

			<p>sesión de aprendizaje</p> <p>Proporciona al discente los elementos indispensables para orientar sus actividades de automonitoreo y autoevaluación.</p>
<p>Promover una organización más adecuada de la información que se aprenderá.</p> <p>Potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se aprenderá.</p>	RESUMEN	<p>Síntesis y abstracción de una información relevante de aquello que se ha recibido ya sea por oral o por escrito.</p>	<p>Consigna conceptos claves, principios, términos y argumento central de aquello que es objeto de trabajo durante el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante.</p>
<p>Promover una organización más adecuada de la información que se aprenderá.</p> <p>Potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se aprenderá.</p>	ORGANIZADOR PREVIO	<p>Información general introductoria que será desarrollada y profundizada más específicamente durante la sesión correspondiente, asimismo establece un puente cognitivo entre el</p>	<p>Los alumnos no solo enlazarán los conocimientos previos sino que les será mucho más fácil la asimilación y la acomodación del proceso de</p>

		conocimiento previo y el nuevo conocimiento.	enseñanza y aprendizaje.  Hace más accesible y familiar el contenido.  Elabora una visión global y contextual. Optimiza los dos hemisferios del cerebro.
<p>Activar los conocimientos previos.</p> <p>Generar expectativas apropiadas.</p> <p>Orientar y mantener la atención.</p>	ILUSTRACIONES	<p>Presentación visual de una teoría o de parte de una sesión de aprendizaje (fotografías, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etc.)</p>	<p>Facilita la codificación visual de la información.</p> <p>Dirige y mantiene en el alumno su atención propiciando su interés y su motivación.</p> <p>Recordemos que al mirar hay mayor retención en la memoria de lo observado.</p>
<p>Promover una organización más adecuada de la información que se aprenderá.</p> <p>Potenciar el enlace entre conocimientos previos y la</p>	ANALOGÍAS	<p>Proposición que indica que en parte es igual en parte diferente, es decir, semejante a otro.</p> <p>“El hombre ha sido creado a imagen y</p>	<p>Comprende información abstracta y la traslada a otros contextos.</p> <p>Asimismo, le permite tener una actitud de espíritu analítico</p>

<p>información que se aprenderá.</p> <p>Comparar, contrastar e inferir información.</p>		<p>semejanza de Dios” Gn 1,26.</p>	<p>para establecer las diferencias y las semejanzas que implica la analogía.</p> <p>Por otra parte establece relaciones y sabe que para ello es necesario comparar, contrastar e inferir.</p>
<p>Activar conocimientos previos.</p> <p>Generar expectativas apropiadas</p> <p>Orientar y mantener la atención.</p>	<p>PREGUNTAS INTERCALADAS</p>	<p>Preguntas que constituyen un engranaje armónico y pertinente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Ayudar a mantener la atención y favorecen la práctica de la retención y la obtención de información relevante.</p>	<p>Consolida su aprendizaje.</p> <p>Resuelve sus dudas.</p>
<p>Activar conocimientos previos.</p> <p>Generalizar expectativas apropiadas.</p> <p>Orientar y mantener la atención.</p>	<p>PISTAS TIPOGRÁFICAS Y DISCURSIVAS</p>	<p>Señales particulares o específicas por aprender que se hacen en un texto o en situaciones concretas del proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>Mantiene su atención e interés respecto a lo que se está desarrollando en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Detecta información principal.</p>

			Realiza codificación selectiva.
<p>Promover una organización más adecuada de la información que se aprenderá.</p> <p>Potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se aprenderá.</p>	<p>MAPAS CONCEPTUALES Y REDES SEMÁNTICAS</p>	<p>Son parte de los llamados recursos esquemáticos y sirven para representar gráficamente esquemas de conocimiento.</p>	<p>Les permite jerarquizar adecuadamente los contenidos, desarrollar la capacidad de análisis y de relación.</p> <p>Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones.</p>
<p>Promover una organización más adecuada de la información que se aprenderá.</p> <p>Potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se aprenderá.</p>	<p>USO DE ESTRUCTURAS TEXTUALES</p>	<p>Síntesis teóricas o parte de un discurso oral o escrito que contribuyen a consolidar el aprendizaje o a modo de nemotécnia para recordar lo que se cree pertinente de acuerdo con lo deseado.</p>	<p>Tiene la actitud de evocación y relación con los conocimientos efectuados.</p> <p>Es algo parecido a una ayuda memoria.</p> <p>Facilita el recuerdo y la comprensión de lo importante de un texto.</p>

#### 4.5.2. Estrategias de aprendizaje

Son procedimientos (conjunto de acciones) que el alumno adquiere y emplea de forma intencional para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

Las acciones las realiza el alumno, con el objetivo siempre consciente de apoyar y mejorar su aprendizaje, son acciones secuenciadas que son controladas por el estudiante. Tienen un alto grado de complejidad porque son procedimientos internos fundamentalmente de carácter cognitivo. Las acciones que ejecuta el estudiante dependen de su elección, de acuerdo a los procedimientos y conocimientos asimilados, sus motivos y a la orientación que haya recibido, por tanto media la decisión del alumno.

Los objetivos particulares de cualquier estrategia de aprendizaje pueden consistir en afectar la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento, o incluso la modificación del estado afectivo o motivación del aprendiz, para que éste aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares o extracurriculares que se le presentan.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otro tipo de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz. Diversos autores concuerdan con la necesidad de distinguir entre varios tipos de conocimiento que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje.

Por ejemplo:

1. Procesos cognitivos básicos: se refieren a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y mnémicos. Recuperación, etc.
2. Base de conocimiento: se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos, el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico (constituido por esquemas). Se le ha denominado saber este tipo de conocimiento, también usualmente se denomina “conocimientos previos”.
3. Conocimiento estratégico: Este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que hemos llamado aquí estrategias de

aprendizaje, de manera acertada lo describe con el nombre de “saber cómo conocer”.

4. Conocimiento metacognitivo: se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como el conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos. Recordamos o solucionamos problemas. Lo describe con la expresión conocimientos sobre el conocimiento. Estos tipos de conocimientos interactúan en formas intrincadas y complejas cuando el aprendiz utiliza las estrategias de aprendizaje (Véase Fascículo autoinstructivo del Instituto de Capacitación Docente José María Arguedas, 2011: 8).

Pozo (1990) presenta la siguiente clasificación de estrategias de aprendizaje:

TIPO DE APRENDIZAJE	TIPO DE ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	FINALIDAD U OBJETIVO	TÉCNICA U HABILIDAD
Por asociación (aprendizaje memorístico)	Repaso (recirculación de la información).	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (Selecciona)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subrayar</li> <li>• Destacar</li> <li>• Copiar, etc.</li> </ul>
Por reestructuración (aprendizaje significativo)	Elaboración (integración y relación de la información)	Procesamiento simple (significado externo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palabras claves</li> <li>• Imágenes mentales</li> <li>• Rimas y abreviaturas</li> <li>• Códigos</li> <li>• Parafraseos</li> </ul>
		Procesamiento complejo (significado interno)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar analogías</li> <li>• Leer textos</li> <li>• Elaborar inferencias</li> <li>• Resumir</li> <li>• Elaborar conceptos</li> </ul>
	Organización (reorganización constructiva de la información)	Clasificación de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar redes de conceptos</li> <li>• Identificar y utilizar estructuras textuales</li> <li>• Hacer mapas conceptuales</li> </ul>
		Jeraquización. y organización de la información	
Recuperación de la información	Evocación de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguir pistas</li> <li>• Buscar directa mi información</li> </ul>	

### **4.5.3. Estrategias de comprensión lectora**

Para poder ser lectores autónomos, capaces de enfrentarnos de manera inteligente a diferentes tipos de textos se hace necesario que aprendamos a determinar cuáles son las estrategias de lectura que pueden ayudarnos no solo a comprender los textos que leemos sino a aprender de ellos. Por tales motivos, haremos una revisión de las estrategias implicadas en el proceso lector antes, durante y después de la lectura, basándonos en los planteamientos propuestos por Solé (2008: 77- 114).

#### **A. Para comprender: Antes de la lectura**

Si leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, antes de la lectura podemos enseñar a los alumnos estrategias para que esa interacción sea lo más fructífera posible.

Las estrategias antes de la lectura son un proceso compartido entre el profesor y los alumnos, es la única posibilidad que se ofrece para que la enseñanza de estrategias sea significativamente comprendida por los alumnos.

Con relación al alumno, todo lo que puede hacerse antes de la lectura tiene una a finalidad:

- Suscitar la necesidad de leer ayudándole a descubrir las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorezcan su aprendizaje significativo.
- Proporcionarle los recursos necesarios para que pueda afrontar la actividad de la lectura con seguridad, confianza e interés.
- Convertirle en todo momento en un actor activo, en alguien que sabe por qué lee y asume su responsabilidad ante la lectura, aportando sus conocimientos y experiencias, sus expectativas y sus interrogantes.

La principal idea general es la concepción que el profesor tenga acerca de la lectura, lo que le hará diseñar unas u otras experiencias educativas con relación a ella. Debe tomar en cuenta algunos aspectos para una correcta enseñanza de estrategias de comprensión lectora previas al desarrollo de la misma:

- Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera y enseñar a leer debe tener esto en cuenta, los estudiantes y los maestros deben estar motivados para aprender y enseñar a leer.
- La lectura debe ser valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute.
- La lectura no puede ser considerada una actividad competitiva a través de la cual se ganan premios o se sufren sanciones.

La convicción de que convertir la lectura en una competición abierta o encubierta entre los estudiantes tiende a perjudicar los sentimientos de competencia de los que se enfrentan mayores problemas, lo que contribuye a su fracaso.

Dado que podemos hacer diferentes cosas con la lectura, es necesario articular diferentes situaciones - oral, colectiva, individual y silenciosa, compartida- y encontrar los textos más adecuados para lograr los objetivos que nos proponemos e cada momento. La única condición es lograr que la actividad de la lectura sea significativa para los alumnos, responda a una finalidad que ellos puedan comprender y compartir. Antes de la lectura, el profesor debería pensar en la complejidad que la caracteriza y simultáneamente en la capacidad que tiene los alumnos para enfrentarse a su manera a dicha complejidad.

Las estrategias revisadas como: motivar, ayudarles a formular predicciones, fomentar sus interrogantes se encuentran estrechamente relacionadas, de tal modo que unas suelen llevar a las otras.

## **A.1. Motivación**

Ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que los alumnos se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido.

Un factor que sin duda contribuye a que se encuentre interesante leer un determinado material consiste en que este le ofrezca al alumno unos retos que pueda afrontar. Así parece más adecuado utilizar textos no conocidos, aunque su temática debería resultar en mayor o menor grado familiar al lector; en una palabra, se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él.

Las situaciones de lecturas más motivadoras son también las más reales; es decir, aquellas en las que el alumno lee para evadirse, para sentir el placer de leer.

Por otra parte, la motivación está estrechamente vinculada con las relaciones afectivas que los alumnos pueden ir estableciendo con la lengua escrita.

## **A.2. Activación de conocimientos previos**

El tema del conocimiento previo es de gran importancia. Si no se tuviera el conocimiento pertinente, no se podría entender, interpretar, criticar, utilizar, recomendar, desechar, etc. En la escuela será necesario que el profesor se plantee con qué bagaje los alumnos van a poder abordar la lectura y que prevea que este no va a ser homogéneo. Este bagaje condiciona la interpretación que se construye por sus expectativas, intereses, vivencias.

Para Solé (2008: 87), existen unas condiciones para ayudar a actualizar el conocimiento previo:

➤ Dar alguna información general sobre lo que se va a leer:  
Se trata de indicarles a los alumnos la temática, intentando que puedan relacionarla con aspecto de su experiencia previa.

- Puede considerarse que informar a los alumnos sobre el tipo de texto o superestructura textual que van a leer es un medio de proporcionarles conocimientos que les van a resultar útiles para su tarea.
- Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo.

Aunque estas condiciones varían mucho en función del texto que se trata de leer, el maestro puede hacer ver a los alumnos que las ilustraciones, cuando acompañan a la escritura, los títulos, los subtítulos, las enumeraciones, los subrayados, los cambios de letra, palabras claves y expresiones del tipo “la idea fundamental que se pretende transmitir”, “un ejemplo de lo que se quiere decir...”, “los aspectos que se desarrollarán...”, etc. Son aspectos que les ayudarán a saber de qué trata el texto.

Esto son ideas en cada caso concreto, pueden ser útiles para fomentar la comprensión del texto, organizadas según la lógica de planteamiento general, estrategias antes, durante y después de la lectura.

Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema.

Se trata aquí de sustituir la explicación del profesor que se proponía en el punto 1 por la de los alumnos. Esta explicación será tanto más útil cuanto más habituales sean en la clase las actividades que se proponen en 1 y 2, que funcionarán como modelos para la actuación de los alumnos.

Cooper (1990) señala que las discusiones sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo, pero simultáneamente advierte del peligro de que si no es acertadamente conducida, puede desviar de la temática o los aspectos principales de la lectura, cansar a los alumnos o no proporcionarles organizadores claros.

### **A.3. Anticipación**

Es la habilidad básica de comprensión. El éxito que tengamos al hacer una lectura, depende en gran medida de todo lo que hayamos podido prever antes de leer, y de los conocimientos previos que poseemos y ponemos en actividad al desarrollar este proceso.

En la anticipación podemos distinguir dos aspectos: la predicción y la anticipación propiamente dicha.

### **A.4. Predicción**

Es la habilidad lectora por la cual estamos listos y somos capaces de estar activos y adelantarnos a lo que dicen las palabras. Logramos predecir o suponer lo que ocurrirá, cómo será un texto, cómo continuará, o cómo puede acabar, ya que hacemos uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales.

Para estimular la predicción podemos hacernos preguntas como: ¿cómo puede continuar el texto?, ¿qué pasará?, ¿cómo me lo imagino?, etc. Asimismo, debemos observar detenidamente los aspectos no verbales del texto: tipo de letra, títulos, subtítulos, índices, fotografías, etc. Esto nos permitirá, en algunos casos, anticipar información y leer de forma correcta.

Las predicciones pueden suscitarse ante cualquier texto, luego de habernos basado en los aspectos del texto que antes hemos retenido: superestructura, tipos de letra, títulos, subtítulos, índices, ilustraciones, encabezamientos, fotografías, etc. Y por su puesto nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto.

Cuando nos encontramos con una narración o con una poesía puede ser más difícil ajustarlas al contenido real y por ello es importante ayudar a los

alumnos a utilizar simultáneamente distintos índices, título, ilustraciones, lo que ya se conoce del autor, etc. Así como los elementos que la componen: escenario, personajes, problema, acción, resolución, etc. Se puede trabajar esta estrategia con otros tipos de textos, como por ejemplo, la noticia, los titulares, suelen ajustarse al contenido al que sirven de encabezamiento y proporcionan en general bastante información sobre ella.

Los alumnos verán cómo a partir del titular sus expectativas pueden cumplirse, total o parcialmente, lo que contribuye a que adquiera seguridad en la lectura.

Otro caso son los textos expositivos. Los títulos allí nos suelen llevar al engaño, muchas veces resultan de difícil comprensión para los alumnos. Un texto expositivo nos introduce en un tema que puede resultar desconocido, es bueno que los alumnos reflexionen sobre dichos títulos, pues ellos les dan ocasión no solo de saber lo que saben sino también aquello que no conocen, y les permite orientar la actividad de la lectura.

En los textos en los que suelen ser frecuentes los subtítulos para apartados, los subrayados y cambios de letras, la enumeraciones y las expresiones que se utilizarán para marcar aquello de lo que se va a tratar, las predicciones de los alumnos no deberían limitarse a los títulos, sino tener en cuenta todos estos aspectos como medio para predicar y actualizar el conocimiento previo necesario.

### **A.5. Anticipación propiamente dicha**

Es la capacidad de “activar los conocimientos previos que se tienen sobre un tema y ponerlos al servicio de la lectura para construir el significado del texto”. Si no podemos anticipar o apenas podemos hacerlo, la lectura se vuelve más difícil.

Algunas actividades que pueden ayudarte a realizar anticipaciones son:

- Prever el tema y las ideas del texto a partir del título, de las fotografías o de los dibujos.
- Fijarse en los subtítulos, en las negritas o en las mayúsculas.

- Hacer una lista de las palabras que pueden aparecer en el texto: sustantivos y verbos.
- Explicar las palabras claves o difíciles del texto.
- Leer la primera frase o párrafo de un texto o imaginar cómo se puede seguir.
- Continuar, oralmente o por escrito, textos de cualquier clase.
- Apuntar todo lo que sabe sobre un tema antes de leer: hacer listas, esquemas, mapas conceptuales, etc.

Aparentemente la predicción y la anticipación propiamente dicha son lo mismo porque ambos llevan al lector a plantearse hipótesis y adelantarse sobre el contenido del texto. Sin embargo, la predicción se limita al aspecto formal del texto (tipo de letra, título, silueta, etc.) y la anticipación implica un proceso complejo en el que el lector tiene que hacer uso de los conocimientos previos que tiene sobre el tema.

Promover preguntas de los alumnos acerca del texto y generar preguntas sobre el texto es una estrategia que puede practicarse a muy distintos niveles de lectura. Se puede fomentar la comprensión de narraciones enseñando a los alumnos a asentar su atención en las cuestiones fundamentales, como sugería Cooper (1990) en la dirección de las “actividades de escucha estructurada”.

Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no solo están haciendo uso del conocimiento previo sobre el tema, sino que tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de los que saben y de lo que no saben acerca de ese tema. Además, así se dotan de objetivos propios, para los cuales tiene sentido el acto de leer. El profesor, por su parte, puede inferir de las preguntas que formulan los alumnos cuál es su situación ante el texto y ajustar su intervención en la situación.

Puede ser útil que a partir de las predicciones, incluso el margen de ellas, se planteen algunas preguntas concretas a las que se quisiera encontrar respuesta mediante la lectura. Cassidy y Baumann (1989) afirman que estas preguntas mantendrán a los lectores absortos en la historia, lo que contribuirá a mejorar su comprensión. Es importante que se tenga en cuenta que las preguntas que puedan generarse deben resultar acordes con el

objetivo general que preside la lectura del texto. Si lo que interesa es una comprensión general del texto, los interrogantes no deberían dirigirse a detalles o informaciones precisas, al menos en un primer momento. Nada impide que una vez que se ha conseguido el primer objetivo pueden plantearse otros nuevos.

En este aspecto conviene resaltar que la propia superestructura de los textos se trate de una narración o de una exposición en sus distintas modalidades y su organización ofrecen pistas que pueden ayudar a formular y a enseñar que se formulen preguntas pertinentes sobre el texto. Sin embargo, la organización interna de un texto ofrece algunas claves que permiten establecer un conjunto de cuestiones cuya respuesta ayuda a construir el significado del texto. Cooper (1990:343), a partir de los elementos del texto sugiere los siguientes interrogantes:

- Escenario: ¿dónde ocurre esta historia?, ¿en qué época tienen lugar esta historia?
- Personaje: ¿de qué trata la historia?, ¿cuáles eran los personajes de la historia?, ¿cuál era el personaje principal?
- Problema: ¿tenían algún problema los personajes de la historia?, ¿cuál era el problema fundamental dentro de la historia? Al escuchar esta historia ¿qué te parece que pretendían los personajes?
- Acción: ¿cuál fueron los hechos importantes dentro de la historia?
- Resolución: ¿cómo resolvieron personalmente los personajes de esta historia?
- Tema: ¿qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos?, ¿qué lecciones puede extraerse de esta historia?

En un texto fundamentalmente descriptivo, las preguntas irán orientadas hacia los aspectos que el autor informa respecto del tema que describe en los restantes tipos de texto, los indicadores o palabras clave ofrecen pistas para orientar la información y para generar preguntas pertinentes con relación a ellos. Así, en un texto de tipo agrupador nos preguntamos cuáles son las funciones, características, rasgos, etc., en él se exponen acerca del tema. Cuando se trata de un texto causa efecto, las interrogantes se referirán a los hechos o problemas que se presenten en el

texto y a los efectos que producen. En un escritorio, aclaratorio, deberemos preguntarnos por los problemas que plantea y por las soluciones que se brindan. Por último, una exposición comparativa nos conducirá a interrogantes sobre las semejanzas y diferencias entre hechos y conceptos que se exponen en el texto.

Como cualquier otro relacionado con la comprensión de lo que se lee, es necesario que los alumnos escuchen y comprendan las preguntas que se plantean sus profesores antes los distintos escritos que tratan de leer, y que constaten que la lectura permita responderlas de forma paulatina, ellos podrán plantear sus propios interrogantes, lo que significa autodirigir su lectura de manera eficaz. Se darán cuenta, además, de que distintos textos sugieren distintas interrogantes a distintas personas, lo que contribuye a que comprendan adecuadamente tanto la importancia de los textos y el hecho de que diferentes estructuras textuales contienen informaciones diversas como la importancia del lector, de su papel activo ante la lectura y de todo lo que ella aporta (conocimientos, expectativas, interrogantes, etc.).

#### **A.6. Inferencia**

Esta habilidad consiste en “comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto” (CASSANY, D. y otros 1998:216). Es necesario para ello que uses ideas e informaciones explícitamente planeadas en el texto, tu intuición y tus experiencias personales como base para conjeturar e hipotetizar. Demanda, de esta forma, pensamientos e imaginación que van más allá de la página impresa.

#### **B. Construyendo la comprensión: Durante la comprensión**

La lectura durante su proceso es una actividad metacognitiva de evaluación de la propia comprensión y solo cuando es asumida por el propio lector se hace productiva y eficaz.

Una primera condición para que se aprenda es que los alumnos puedan ver y entender cómo procede el maestro para elaborar una interpretación del texto: qué expectativa tienen, qué preguntas se formulan, qué dudas se le plantean, cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que le guían, qué toma y qué no toma del texto, qué es lo que ha aprendido y lo que le queda por aprender... En definitiva, que asista a un procesos modelos de lectura, que permita ver las “estrategias en acción” en una situación significativa y funcional.

Aunque sea un nivel inconsciente, los lectores a medida que leemos, predecimos, nos planteamos preguntas, recapitulamos la información y la resumimos, y nos encontramos alertas ante posibles incoherencias o desajustes. Es un proceso que se da de forma constante, pero que a veces no se da: cuando no se aprende a leer de forma adecuada. En estos casos, la lectura no puede servir a ninguno de los propósitos que la mueven, es decir, es inútil, no es funcional, no es lectura.

### **C. Seguir comprendiendo y aprendiendo: Después de la lectura**

Estas estrategias ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de la lectura. De ahí, la importancia del conocimiento de la utilización de técnicas como el subrayado, identificación de las ideas principales, el tema y el título de un texto, las notas marginales, los esquemas, los mapas conceptuales y el resumen que ayudan a realizar una lectura analítica para poder fijar las ideas clave, logrando así una mejor comprensión. Por este motivo es importante conocerlas.

#### **C.1. El subrayado**

El subrayado es una técnica muy personal empleada durante la lectura que consiste en trazar una línea debajo de las palabras u oraciones esenciales que contienen las ideas clave en los textos escritos.

Un buen subrayado se advierte cuando la sola lectura de las palabras seleccionadas nos permite tanto una comprensión global del texto como una redacción breve pero íntegra del mismo (Véase Álvarez, A., 2005: 97).

Subrayar favorece la comprensión y el aprendizaje porque durante la lectura nos obliga a mantener la atención y pone en marcha toda nuestra mente para poder entender las ideas, jerarquizar su importancia y seleccionar lo fundamental. En las relecturas y repasos nos ahorra tiempo, al llevarnos directamente a lo remarcado.

Para hacer un esquema o resumen, el subrayado es un paso previo que nos avanza ya parte de la estructura, armazón o ideas del texto. En conjunto, el subrayar y anotar un texto es una manera de desarrollar nuestra capacidad de síntesis, de jerarquización y en general de comprensión relación de ideas. (Véase Serrano, J., 2002: 8-9).

- **Utilidad del subrayado**

- Hace más activa la lectura.
- Permite fijar la atención y evitar distracciones.
- Desarrolla una lectura crítica, pues se aprende a diferenciar lo más importante de lo menos importante.
- Facilita el repaso, ya que se hace en menos tiempo.

Ayuda a recordar con mayor facilidad lo leído o estudiado.

### **Estrategia para subrayar**

- Hacer una lectura general fijándose en el orden y la organización de los apartados que integran el texto
- Releer, párrafo a párrafo, intentando comprender el significado global del texto.
- Localizar las ideas principales.
- Separar las informaciones triviales o irrelevantes. Se puede poner entre paréntesis las ideas que no son tan importantes o aquellas que son secundarias.

Subrayar las ideas principales o los detalles importantes, tales como: datos, fechas, fórmulas, etc. Nunca palabras sueltas y sin sentido o todo el texto.

## **C.2. Identificación de las ideas principales de un texto**

La idea principal es la tesis o planteamiento central que el autor desarrolla conforme van discurriendo las demás ideas del texto. Contiene el mensaje que se quiere transmitir al lector y el núcleo del discurso en torno al cual giran las demás ideas.

En un texto, pueden discurrir varias ideas, pero lo importante es descubrir aquella de mayor jerarquía, a fin de lograr una comprensión cabal del mismo. El descubrimiento de dicha idea se hace posible gracias a la formulación de las siguientes preguntas:

¿De qué o de quién se habla principalmente en el texto?

¿Qué se dice básicamente de aquello?

Las respuestas concretas a estas preguntas nos permiten ubicar la idea principal, ya sea en la parte inicial, en la parte intermedia o en la parte final del texto.

La ubicación de la idea principal no es uniforme, pero esta define el carácter del texto y nos permite comprender con mayor facilidad el discurso. Es importante la ubicación, puesto que determina la formulación de las demás ideas, permitiéndonos prever el posible curso que tomará el texto.

### **a) Características de las ideas principales**

- ✓ Generalmente se expresa en una oración.
- ✓ Afirma o niega algo del tema central
- ✓ No expresa datos secundarios

### **c) Pasos para establecer objetivamente la idea principal de un texto**

En primer lugar, debemos hacer una lectura muy breve del texto en cuestión; una observación detallada del mismo, al cabo de la cual debemos estar en condiciones de establecer el tema a través de la siguiente pregunta:

#### **¿De qué o quién se habla en la lectura?**

Una vez hallado el tema del texto tenemos que desarrollar una labor minuciosa y analítica del mismo. Para esta tarea servirá enumerar las ideas, encerrar los conectores en círculos y reconocer los referentes o ideas que al interior de una idea hacen mención a otra. Todo esto con el objetivo de determinar cómo cada idea se relaciona con las otras, además del modo en el que desarrollan algún aspecto del tema.

Hacer una adecuada síntesis responderemos la siguiente pregunta:

#### **¿Qué es lo que se dice principalmente del tema central?**

Idea principal=Tema + ¿Qué se dice principalmente del tema?
---

En algunos textos es posible señalar una de las ideas del texto como la más importante; en otros, esta deberá ser redactada por nosotros mismos.

### **C.3. Identificación del tema**

El tema es el asunto central alrededor del cual giran todas las ideas descritas y explicadas en el texto.

El tema se debe expresar de manera breve a través de una concisa frase nominal, o en lo posible y de preferencia, de una sola palabra. El tema es el asunto central alrededor del cual giran todas las ideas del texto o fragmentos que analizamos.

Para que un texto sea coherente, ha de haber un tema que viene a ser la frase que ponemos como mensaje de todo lo escrito en una o unas pocas palabras (Véase Serrano, J., 2002:71).

El tema es el asunto central alrededor del cual giran todas las ideas del texto o fragmentos que analizamos.

Para que un texto sea coherente, ha de haber un tema que viene a ser la frase que ponemos como mensaje de todo lo escrito en una o unas pocas palabras.

El tema es el asunto central alrededor del cual giran todas las ideas del texto o fragmentos que analizamos.

Para que un texto sea coherente, ha de haber un tema que viene a ser la frase que ponemos como mensaje de todo lo escrito en una o unas pocas palabras (**Ibídem**).

### **Características del tema**

- ✓ Se expresa en una forma nominal.
- ✓ No afirma ni niega, solo presenta de qué se habla.
- ✓ Se expresa de manera general.
- ✓ Puede ser explícito o implícito

### **C.4. Identificación del título**

Ayuda a entender y a escribir un texto saber ponerle un título. En principio el título ha de ser muy cercano al tema y al resumen. Ha de ser breve y original. Conviene que se concreto y claro. En general, es mejor que aluda a todo a todo el texto; o si no, al menos a lo más significativo (**Ibídem:74- 75**).

#### **Características**

Un buen título debe ser informativo, en esto se diferencia del tema.

El título viene a ser la expresión de la esencia del texto, este debe darse de manera sintética y cumpliendo con las siguientes características:

- ✓ Debe contener el tema del texto (Sujeto).
- ✓ Debe contener la idea principal.
- ✓ Debe expresarse en forma de frase nominal.
- ✓ No debe decir ni más ni menos de lo que contiene el texto.

### **Estrategias para hallar el título**

- ✓ Reconocer el tema del texto.
- ✓ Identificar a la idea principal.
- ✓ Fusionar a ambos en una frase breve.
- ✓ Comparar con las alternativas y elegir a aquella que se aproxime más a nuestro título.

### **C.5. Las notas marginales**

Las notas marginales son palabras que expresan las ideas principales de un texto. Pueden servir de base para elaborar esquemas y resúmenes.

#### **Utilidad de las notas marginales:**

- ✓ Desarrollan la capacidad de análisis, pues exige examinar el texto detalladamente.
- ✓ Permiten distinguir las ideas principales de las secundarias.
- ✓ Sintetizan el contenido de un texto.
- ✓ Favorecen el recuerdo de lo esencial del texto.

#### **Estrategia para utilizar las notas marginales**

- ✓ Realizar una prelectura o lectura general del texto.
- ✓ Leer nuevamente el texto párrafo por párrafo.
- ✓ Responder a las preguntas: ¿cuál es el tema del párrafo?, ¿el siguiente párrafo desarrolla el mismo tema?, ¿cuál es la idea central de cada párrafo?
- ✓ Escribir en el margen izquierdo la palabra globalizadora que sintetiza la idea central del párrafo.

## **C.6. El esquema**

Un esquema es la expresión gráfica del subrayado; es decir, una especie de esqueleto o diseño, pues contiene, de manera estructurada, las ideas fundamentales de un texto. Nos facilita el estudio de un tema en la medida en que ofrece una estructura visual clara y puntual de los contenidos que se desarrollan (Véase Serrano J., 2002:16- 24).

Existen numerosos tipos de esquemas: sangrado, barras y puntos, llaves, letras, números, mixtos... Cada cual tiene sus ventajas e inconvenientes. Cualquiera de ellos puede ser de gran provecho, pero en el momento de hacer un esquema, lo esencial es captar con exactitud la jerarquización entre las ideas expuestas en el texto. (Véase Jiménez, J. y Alonso. J., 1997: 54-55).

### **La utilidad de los esquemas**

- Globalizan, es decir, brindan una visión de conjunto de lo leído o estudiado.
- Complementan la fase analítica del subrayado.
- Jerarquizan y organizan ideas y datos.
- Ayudan a retener lo que se estudia.
- Ayudan a ser breve y conciso

### **Estrategia para elaborar un esquema**

- ✓ Leer de manera global el texto.
- ✓ Localizar las ideas principales de cada párrafo y subrayarlas.
- ✓ Organizar jerárquicamente los datos.
- ✓ Colocar las notas marginales.

Trabajar el esquema cuidando que haya relación entre las partes y el todo.

Se pueden emplear distintos recursos o elementos de realce: letras mayúsculas y minúsculas, guiones, puntos, asteriscos, números correlativos, etc.

## C.7. El mapa conceptual

El mapa conceptual es un recurso esquemático, creado en 1972 por el investigador estadounidense Joseph Novak, que sirve para presentar la estructura de un tema, mostrando de manera ordenada y jerarquizada las distintas relaciones existentes entre los conceptos.

### Los componentes del mapa conceptual

Son los conceptos, palabras enlace y proposiciones:

- **Concepto:**

Representación de elementos o atributos comunes que distinguen a las clases o grupos; Por ejemplo: la pesca, tipos de pesca, costera, de altura, etc.

- **Palabras-enlace:**

Palabras que sirven de unión entre dos conceptos. Estas palabras se escriben sobre las flechas o líneas de unión. Por ejemplo: existen, usada, son, utiliza, se caracteriza por, etc.

- **Proposiciones:**

Se forman al relacionar mediante líneas o flechas dos o más conceptos unidos por las palabras de enlace, para constituir una unidad semántica. Por ejemplo: los tipos de pesca son: costera, de altura y de lejanía.

### La utilidad del mapa conceptual

- ✓ Representa de forma esquemática el contenido de un texto.
- ✓ Aclara ideas claves.
- ✓ Crea un propio estilo de tomar notas.
- ✓ Permite visualizar los conceptos y las relaciones existentes entre ellos.

## **Como estrategia para elabora un mapa conceptual**

- ✓ Leer de manera global el texto.
- ✓ Leer detenidamente el texto y escoger los conceptos sin los cuales la explicación quedaría incompleta.
- ✓ Jerarquizar los conceptos seleccionados.
- ✓ Unir mediante flechas o líneas dichos conceptos de tal manera que se exprese la relación entre ellos.
- ✓ Escribir sobre las líneas o flechas de unión la palabra o palabras claves.
- ✓ Revisarlo y realizar las correcciones necesarias.

### **C.8. El resumen**

El resumen es una exposición breve del contenido de un texto donde se enfatizan los puntos más importantes de la información. No debe ser una lista de aspectos dispares o fragmentos del original.

A partir de los datos proporcionados por la selección de ideas y el esquema hemos de presentar el resumen como un texto normal. No se trata sólo de enumerar las ideas yuxtaponiéndolas unas a otras, sino de construir un discurso coherente que refleje la organización de las ideas del texto original. Para ello conviene no copiar fragmentos literales. Hemos de esforzarnos en construir nuestra propia redacción, si bien es lícito utilizar las palabras del texto. Puntualmente puede ser útil citar entrecomillada alguna frase del texto original especialmente significativa. No se deben incluir datos no existentes en el texto que se resume, ni tampoco opiniones ni juicios personales. Aunque facilita la redacción del resumen, no es obligatorio respetar la disposición original del texto. Una vez vislumbrada su estructura podemos reflejarla siguiendo nuestros propios criterios (Véase Álvarez, A., 2005: 102).

### **La utilidad del resumen radica en que**

- ✓ Desarrolla la capacidad de síntesis.
- ✓ Mejora la expresión escrita.
- ✓ Aumenta el nivel de concentración.
- ✓ Ejercita una lectura activa.
- ✓ Ayuda a redactar los trabajos con mayor precisión.

### **Como estrategia para elaborar un resumen hay que considerar:**

- ✓ Hacer una lectura global del texto.
- ✓ Intentar responder a las preguntas: ¿qué dice el texto?, ¿qué tipo de texto es?, ¿de qué partes consta?, ¿de qué trata cada una de las partes?, etc.
- ✓ Subrayar lo más importante.
- ✓ Hacer una jerarquización de la información contenida.
- ✓ Escribir el resumen del texto organizando y relacionando las ideas para que presten unidad y sentido: procurar usar pocas palabras pero exactas, precisas.

## **4.6. Estrategias de la metacompreensión lectora**

Cuando aprendemos una información nueva buscamos la manera más fácil de retener o aprender dichos conocimientos. Esto significa que utilizamos estrategias adecuadas para hacerlo. En toda comprensión lectora es necesario hacer uso de las diferentes estrategias personales o aquellas que se puedan aprender. Los buenos lectores usan estrategias cognitivas para leer, tales como focalización, organización, elaboración, integración y verificación. (véase Puente ,1994).

En la actualidad, la enseñanza de las estrategias, no tienen prioridad, pese a que esta enseñanza es tan antigua como la educación, ya que en la antigua Grecia y Roma profesores y retóricos, entre los cuales hay que citar a Cicerón y Quintiliano, compartieron el interés por la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Aprender a almacenar y recordar información era una parte importante de la educación, porque la mayoría de ellos se dedicaban al arte de hablar en público.

Martínez (2005:9.) afirma que las estrategias de lectura pueden ser enseñadas ya que se desarrollan por medio de la práctica y se adquieren y se desarrollan a través del tiempo. Nickerson, Perkins y Smith (1990) (citado por Rivera 2003) sostiene que existen diferencias significativas entre los buenos lectores y lectores pobres: los primeros son lectores estratégicos y los segundos no.

Esto significa que los niños o las personas que leen con destreza son particularmente hábiles en adaptar la manera como leen a las demandas de la situación o tarea, a las características del texto que están leyendo y al grado de novedad que éste trae. Los buenos lectores exhiben la característica peculiar de adaptar sus estrategias de lectura según estén entendiendo cómodamente lo que leen o no. (Pinzás 2003).

#### **4.6.1. Tipos de estrategias de metacomprensión lectora**

Las estrategias de metacomprensión lectora usadas en toda actividad de lectura están divididas en seis tipos:

##### **1. Predicción y verificación (PV)**

Predicir el contenido de una historia promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. Evaluar las predicciones y generar tantas nuevas como sean necesarias mejora la naturaleza constructiva del proceso de la lectura. (véase Schmitt,1988)

Las estrategias de predicción sirven para proponer un contexto, y también implica directamente la activación y el uso del conocimiento previo, ya sea el relacionado con el tópico del texto o el conocimiento sobre la organización estructural del texto. Estas estrategias de predicción y

verificación, se efectúa antes, durante y después de la lectura. ( véase Díaz y Hernández ,1998).

## **2. Revisión a vuelo de pájaro ( RVP)**

La pre lectura del texto facilita la comprensión a través de la activación del conocimiento previo y proporciona información para las predicciones (Schmitt,1998).

La revisión a vuelos de pájaro llamada también lectura panorámica, es una estrategia aplicada para encontrar determinada información. Suele aplicarse cuando se busca una palabra en el diccionario, un nombre o un número en la guía telefónica o una información específica en un texto, por ejemplo.

Esta estrategia se aplica antes de leer, es decir, esta revisión panorámica se efectúa antes de centrarse en el proceso específico de la lectura, el cual, permitirá centrar las ideas en los temas que más le interesan al lector, y con mayor atención e interés.

## **3. Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO)**

Establecer un propósito promueve la lectura activa y estratégica.

Es por lo tanto, una actividad fundamental, porque determina el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso. ( Véase Díaz y Hernández ,1998).

Son cuatro los propósitos para la comprensión de textos en el ambiente académico: a) leer para encontrar información específica o general); b) leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos); c) leer para demostrar que se ha comprendido un contenido y d) leer comprendiendo para aprender.

#### **4. Autopreguntas.(AP)**

Generar preguntas para ser respondidas promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. La formulación de preguntas del contenido del texto por parte del lector promueve la comprensión activa. Es muy importante que los estudiantes se formulen sus autopreguntas sobre el texto y se respondan durante la lectura al final de ella. Esta estrategia lleva a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a desarrollar el interés por la lectura antes y durante el proceso de la lectura.

Es necesario formularse autopreguntas en que los alumnos trasciendan lo literal, hasta llegar al nivel de metacompreensión y lleguen a niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los alumnos vayan más allá del simple recordar lo leído.

Puede ser útil hacer las autopreguntas a partir de las predicciones. En todo caso, es importante establecer una relación entre las preguntas que se generan con el objetivo o propósito de la lectura. Si el objetivo es una comprensión global del texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Obviamente, una vez que se ha logrado el objetivo principal, se puede plantear otros.

El uso y formulación de autopreguntas, puede servir como estrategia cognitiva para supervisar de un modo activo la comprensión, a y comprometerse en una acción estratégica y, en definitiva, autorregular la propia comprensión y aprendizaje.

#### **5. Uso de conocimientos previos (UCP)**

Uso de conocimientos previos: el activar e incorporar información del conocimiento previo contribuye a la comprensión ayudando al lector a inferir y genera predicciones. El conocimiento previo es el que esta almacenando en el esquema cognitivo del estudiante. Sin el conocimiento previo, simplemente sería imposible encontrar algún significado a los textos, no se tendrían los elementos para poder interpretarlo, o para construir alguna representación (véase Díaz y Hernández ,1999).

Cuando no se posee conocimiento previo, es importante darse cuenta de que no se está comprendiendo, que hay una ruptura en el proceso de comprensión y que es necesario tomar acciones de tipo remedial.

## **6. Resumen y aplicación de estrategias definidas (RAE)**

Resumir el contenido en diversos puntos de la historia sirve como una forma de controlar y supervisar la comprensión de lectura. La relectura, el juicio en suspenso, continuar leyendo cuando la comprensión se pierde, representan la lectura estratégica.

Díaz y Hernández (1998) indican que los estudios han demostrado que la elaboración de resúmenes es una habilidad que se desarrolla con la práctica y la experiencia. Sin embargo, también esto debe ser condicionado según el tipo de texto del que se hable.

#### **PARTE IV: Secuencia de clases planteadas para el desarrollo de los niveles de comprensión lectora**

En este último apartado veremos con detalle la organización de un compendio de sesiones de aprendizaje que han sido ideadas pensando en optimizar los niveles de la comprensión lectora que es el objetivo principal de nuestra investigación. Para ello, se han creado una serie de estrategias de enseñanza – aprendizaje que se encuentran enlazadas con el contenido literario propuesto en el marco teórico con el fin de profundizar en el tema de la figura del narrador y el análisis literario de los cuentos de Edgar Allan Poe.

Como todo trabajo organizado, este cuenta con una planificación que en un cuadro de cronogramas y a modo de síntesis hemos presentado los contenidos a desarrollarse junto a las competencias y capacidades que buscamos mejorar. Asimismo, antes de iniciar cada sesión hacemos una descripción de la misma seguida de la presentación de las estrategias desarrolladas.

#### 4.1. Planificación

O=OCTUBRE N=NOVIEMBRE D=DICIEMBRE

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	CONTENIDOS	CRONO - GRAMA		
			O	N	D
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus ideas en forma organizada, original y elocuente en situaciones comunicativas interpersonales y grupales, demostrando seguridad y consistencia en sus argumentos.</li> <li>• Comprende el mensaje de los demás, refutando o apoyando críticamente las ideas, y valorando la diversidad lingüística y cultural.</li> <li>• Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica los elementos de la narración.</li> <li>• Infiere información sobre el narrador.</li> </ul>	<p>I.- El narrador</p> <p>1.1. Definición</p> <p>1.2. El narrador a lo largo de la historia</p> <p>1.3. Tipos de narradores</p> <p>1.3.1.Narrador omnisciente</p> <p>1.3.2.Narrador testigo o personaje</p> <p>1.3.3.Narrador externo</p> <p>1.3.4.Narrador múltiple</p> <p>1.4.Las personas en la narración</p> <p>1.4.1. La narración en primera persona</p> <p>1.4.2. La narración en segunda persona</p> <p>1.4.3. La narración en tercera persona</p>	X		

<p>comprensión del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, fluida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad.</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus ideas en forma organizada, original y elocuente en situaciones comunicativas interpersonales y grupales, demostrando seguridad y consistencia en sus argumentos.</li> <li>• Comprende el mensaje de los demás, refutando o apoyando críticamente las ideas, y valorando la diversidad lingüística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza los distintos tipos de narrador.</li> <li>• Emplea información que ponen en evidencia la presencia del narrador.</li> <li>• Reconoce las características del narrador y el autor como elementos de la narración.</li> </ul>	<p>II. La focalización</p> <p>2.1. La focalización y voz narrativa</p> <p>2.2. Tipo de focalización.</p> <p>2.2.1. Relato no focalizado</p> <p>2.2.2. Relato focalizado externamente</p> <p>2.2.3. Relato focalizado internamente</p> <p>III. El narrador</p> <p>3.1. Funciones del narrador</p> <p>IV. El autor, el lector y el papel del narrador</p>	<p><b>X</b></p>		

<p>y cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la comprensión del texto.</li> <li>• Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, fluida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad.</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus ideas en forma organizada, original y elocuente en situaciones comunicativas interpersonales y grupales, demostrando seguridad y consistencia en sus argumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce las características de un cuento policiaco.</li> <li>• Plantea un modelo de cuento policiaco</li> </ul>	<p>V. El cuento policiaco</p> <p>5.1. Definición</p> <p>5.2. Elementos del cuento policiaco.</p> <p>5.3. Estructura del cuento policiaco.</p>		<b>X</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende el mensaje de los demás, refutando o apoyando críticamente las ideas, y valorando la diversidad lingüística y cultural.</li> <li>• Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la comprensión del texto.</li> <li>• Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, fluida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad.</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus ideas en forma organizada, original y elocuente en situaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infiere información relevante.</li> </ul>	VI. Estrategias de comprensión lectora 6.1. Anticipación		X	

<p>comunicativas interpersonales y grupales, demostrando seguridad y consistencia en sus argumentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende el mensaje de los demás, refutando o apoyando críticamente las ideas, y valorando la diversidad lingüística y cultural.</li> <li>• Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la comprensión del texto.</li> <li>• Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, fluida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza la información en organizadores gráficos.</li> <li>• Aplica técnicas de comprensión lectora.</li> </ul>	<p>6.1.1. Predicción 6.1.2. Anticipación propiamente dicha 6.2. Lectura silenciosa. Vida y obra de Edgar Allan Poe</p> <p>6.3. Lectura comprensiva 6.4. El subrayado 6.5. Las notas marginales 6.6. El resumen 6.7. El esquema 6.8. Los mapas conceptuales</p>			
--	---	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus ideas en forma organizada, original y elocuente en situaciones comunicativas interpersonales y grupales, demostrando seguridad y consistencia en sus argumentos.</li> <li>• Comprende el mensaje de los demás, refutando o apoyando críticamente las ideas, y valorando la diversidad lingüística y cultural.</li> <li>• Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la comprensión del texto.</li> <li>• Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, fluida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza un texto literario.</li> <li>• Aplica las técnicas de comprensión lectora.</li> <li>• Elabora un cuento policiaco.</li> </ul>	<p>VII. Análisis literario de “<i>Crímenes en la calle Morgue</i>”</p> <p>7.1. Lectura y comprensión del texto</p> <p>7.2. Localización</p> <p>7.2.1. Localización de la época en que ha sido creada</p> <p>7.2.2. Localización del autor</p> <p>7.3. Análisis del contenido</p> <p>7.3.1. Argumento</p> <p>7.3.2. Tema</p> <p>7.3.3. Estructura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura interna</li> <li>• Estructura externa</li> </ul> <p>7.3.4. Análisis del contenido: Elementos estructurales de la obra</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Narrador</li> <li>b) Personajes</li> <li>c) Acción</li> <li>d) Tiempo</li> <li>e) Espacio</li> </ol> <p>7.4. Análisis de la forma</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Recursos fonéticos</li> <li>b) Recursos morfológicos</li> <li>c) Recursos sintácticos</li> <li>d) Recursos semánticos</li> </ol> <p>7.5. Análisis de la obra narrativa y la realidad.</p>			X
--	--	---	--	--	---

utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad.					
--	--	--	--	--	--

#### 4.2. Descripción de las sesiones de clase

La planificación se desarrolla en sesiones de aprendizaje las cuales han sido organizadas en cinco momentos: motivación, adquisición, aplicación, evaluación y extensión.

El momento de la motivación busca recoger los conocimientos previos con los que cuenta cada estudiante antes de empezar el estudio de un determinado tema y producir el conflicto cognitivo, con el fin de desequilibrar intelectualmente al alumno, despertando así su interés por el tema a estudiar.

El momento de la adquisición implica ya el desarrollo del contenido de la clase, momento en el que se retoman las ideas relevantes del momento anterior y se trabaja con estrategias de enseñanza aprendizaje que dirijan el conocimiento del estudiante hacia un aprendizaje significativo. Aquí se toma en cuenta la retroalimentación para reforzar los conocimientos adquiridos y esclarecer las dudas e inquietudes que se hayan suscitado en el transcurso de la clase.

La aplicación, como su término lo dice, consiste en aplicar todos los conocimientos adquiridos en el momento de la adquisición. Y como la comprensión no puede ser desligada de producción, este momento es aprovechado para trabajar actividades que desarrollen habilidades de producción.

La evaluación en todas estas sesiones será continua, permanente y autorreflexiva. De ahí que para este momento se hayan ideado fichas metacognitivas para que los alumnos reflexionen respecto a la adquisición de sus propios aprendizajes.

La extensión, el último momento de la sesión, tiene como fin reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos. Es por eso que las actividades de este momento proponen ejercicios prácticos e investigaciones complementarias.

En cada uno de los momentos se han trabajado estrategias de enseñanza – aprendizaje para optimizar los niveles de la comprensión lectora en relación con los contenidos literarios: el narrador y su tipología, vida y obra de Edgar Allan Poe, el cuento policiaco y el análisis literario del cuento policiaco “*Crímenes en la Calle Morgue*”.

### **4.3. Presentación de las estrategias desarrolladas en la secuencia de clase**

#### **4.3.1. Sesión de aprendizaje N° 1: “Conocemos la figura del narrador, su tipología y enfoque”**

##### **Introducción valorativa de la sesión**

Esta sesión titulada: “Conocemos al narrador y su tipología”, como el título lo indica, aborda al tema del narrador y los tipos de narradores.

La sesión se desarrolla en cuatro horas pedagógicas porque las estrategias utilizadas para su desarrollo son laboriosas y, debido al bajo nivel académico que presentan los estudiantes, habrá que detenerse para volver a explicar y profundizar en el tema cuando sea necesario.

Con el fin de ir adentrando al alumno respecto a la producción literaria de Edgar Allan Poe, se ha trabajado con variados fragmentos extraídos de la vasta antología de los cuentos del autor.

También se ha creído conveniente trabajar esta sesión en dos partes para seguir con la continuidad temática. La primera parte, desarrollada en las dos primeras horas de clase, abarca los momentos de la motivación en la que se hace el recojo de conocimientos previos (todo lo relacionado a los elementos del texto narrativo y su estructura) y se desarrolla parte de la adquisición con el tema del narrador y el narrador a lo largo de la historia.

En la segunda parte, se continúa con el momento de la adquisición con el tema de tipos de narradores hasta terminar con la aplicación que consiste en resolver una ficha de trabajo en la que partiendo del tipo de narrador de un texto se hará cambio con otro. Para la extensión, se han planteado como actividad estratégica, buscar fragmentos de cuentos en los que se identifiquen los tipos de narradores estudiados en clase; pues el momento de la evaluación, previo al momento de la extensión se ha trabajado durante todo el proceso de enseñanza- aprendizaje.

#### **A) DATOS INFORMATIVOS:**

I. E : “Nuestra Señora del Rosario”  
Área : Comunicación  
Grado : Cuarto de secundaria  
Fecha : 1 de octubre  
Duración : 4 horas  
Responsable: Bach. Iris Greysy Reyes Palacios

#### **B) JUSTIFICACIÓN:**

Esta primera sesión ha sido desarrollada para ampliar y profundizar el conocimiento de los alumnos respecto al tema del narrador y su tipología, puesto que el contenido propuesto por el DCN no llega al nivel de profundidad que requiere un alumno de cuarto de secundaria quien ya está en la capacidad de realizar análisis de esta índole.

#### **C) OBJETIVO:**

Los objetivos de esta sesión:

- Identificar los elementos del texto narrativo.
- Conocer y distinguir la figura del narrador, su tipología y enfoque.

## D) CONTENIDOS:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDOS	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus ideas en forma organizada, original y elocuente en situaciones comunicativas interpersonales y grupales, demostrando seguridad y consistencia en sus argumentos.</li> <li>• Comprende el mensaje de los demás, refutando o apoyando críticamente las ideas, y valorando la diversidad lingüística y cultural.</li> <li>• Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la comprensión del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica los elementos del cuento.</li> <li>• Infiere el concepto de narrador y su tipología.</li> <li>• Diferencia a los elementos autor narrador</li> </ul>	<p>I.- El narrador</p> <p>1.1. Definición 1.2. El narrador a lo largo de la historia</p> <p>1.3. Tipos de narradores</p> <p>1.3.1. Narrador omnisciente 1.3.2. Narrador testigo o personaje 1.3.3. Narrador externo 1.3.4. Narrador múltiple</p> <p>1.4. Las personas en la narración</p> <p>1.4.1. La narración en primera persona 1.4.2. La narración en segunda persona 1.4.3. La narración en tercera persona</p> <p>II. La focalización</p> <p>2.1. La focalización y voz narrativa 2.2. Tipo de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrae los elementos de un cuento a partir de un comics.</li> <li>• Construye el concepto de narrador y su importancia a través de la lectura de un texto.</li> <li>• Analiza fragmentos de cuentos de edgar respondiendo a preguntas planteadas</li> <li>• Completa un organizador gráfico con los significantes a partir de sus significados.</li> <li>• Reelabora textos narrativos haciendo uso de los diferentes focalizaciones</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, fluida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad.</li> </ul>		<p>focalización.</p> <p>2.2.1. Relato no focalizado</p> <p>2.2.2. Relato focalizado externamente</p> <p>2.2.3. Relato focalizado internamente</p> <p>III. El narratario</p> <p>3.1. Funciones del narratario</p> <p>IV. El autor, el lector y el papel del narrador</p>	<p>que emplea un narrador.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compara el elemento autor - narrador en un cuadro de doble entrada partiendo de una representación teatral.</li> </ul>
---	--	---	--

### E) SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	TIEMPO	RECURSOS
<p><b>M</b></p> <p><b>O</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al inicio de la clase la profesora reúne a los alumnos en grupo de acuerdo a la cantidad que hayan en el aula.</li> <li>• Los grupos reciben el fragmento de un texto del cual deben responder</li> </ul>		

<p style="text-align: center;">T I V A C I Ó N</p>	<p>oralmente cinco preguntas que aparecen en un cuadro de varias entradas (<b>ver anexo N° 09</b>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipo de narrador presentan los textos? ¿Los textos narran un mismo suceso o nos cuentan historias distintas? <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ¿En qué crees que consisten los cambios entre un texto y otro?</li> <li>b) ¿En qué texto el narrador participa de la historia?, ¿en cuales él sabe más, menos o tanto como los personajes?</li> <li>c) ¿Podrá existir un tipo de narrador si éste está ausente en la narración?</li> </ul> </li> <li>• Después de haber resuelto las preguntas en grupo, el representante voluntario de cada grupo da respuesta a las preguntas designadas.</li> <li>• Seguido de la actividad anterior la profesora introduce el tema de la clase: “<i>El punto de vista del narrador</i>”</li> </ul>	15min	Textos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos reciben un organizador con una información semidesarrollada que los alumnos van completando en la medida que la profesora va explicando (<b>ver anexo N° 10</b>).</li> </ul>		Separata autoinstructiva

<p style="text-align: center;">A D Q U I S I C I Ó N</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al término de la actividad los alumnos comparan las respuestas que dieron al inicio y las contrastan con la información nueva que han recibido.</li> <li>• Un alumno voluntario explica sus aciertos y desaciertos justificando sus respuestas oralmente.</li> <li>• Para desarrollar el tema del narratario, los alumnos responden las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Qué elementos encontramos dentro del proceso de la comunicación?</li> <li>b) ¿Qué nombre recibe quien recepciona la información en el proceso de la comunicación?</li> <li>c) ¿Qué nombre recibe el ser ficcional que recepciona la información contada por el narrador?</li> </ul> </li> <li>• Después de responder a las preguntas planteadas por la profesora, los alumnos leen en la pizarra la anotación que hace la docente del significado de narratario: <i>“Persona, real o ficticia, a quien el narrador cuenta su relato.”</i></li> <li>• Partiendo de las actividades anteriores y la definición</li> </ul>	<p>3hras</p>	<p style="text-align: center;">Mapa conceptual</p> <p style="text-align: center;">Pizarra</p> <p style="text-align: center;">Plumones</p> <p style="text-align: center;">Accesorios para la ambientación de una casa.</p> <p style="text-align: center;">Guiones originales.</p>
--	---	--------------	--

	<p>propuesta, los alumnos definen con sus propias palabras el significado de narratario.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguido de la definición del significado de narratario, la profesora continúa con la explicación de las funciones del narratario, mientras los alumnos van tomando nota y completando su ficha (<b>ver anexo N° 11</b>).</li> <li>• Para trabajar el tema del autor, los alumnos harán una pequeña representación teatral la cual será organizada previamente en coordinación con la profesora.</li> <li>• Tres alumnos serán seleccionados para actuar y recibirán anticipadamente su respectivo guión con las indicaciones necesarias (<b>ver anexo N° 12</b>).</li> <li>• Mientras los alumnos actores se preparan para la dramatización, sus demás compañeros se encargan de organizar la ambientación del aula con accesorios de una casa.</li> <li>• Terminada la representación teatral, los alumnos responden las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Quién será ese ser misterioso que se ha escapado, traspasando la barrera del mundo real?</li> </ul> </li> </ul>		<p>Cuadros comparativos</p>
--	--	--	-----------------------------

	<p>b) ¿Podrá encontrar el autor a su narrador en un mundo real? ¿Sí, no?, ¿por qué?</p> <p>c) ¿Podrá el autor narrar un cuento a los lectores sin la ayuda del narrador?, ¿si, no?, ¿por qué?</p> <p>d) Después de todo lo dicho, ¿qué diferencias encontramos entre un autor y un narrador?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Con las respuestas de los alumnos, la profesora encamina sus ideas para que ellos mismos establezcan las diferencias entre autor y narrador a través de un cuadro comparativo (<b>ver anexo N° 13</b>).</li> <li>• La recapitulación se hará de forma oral a través de preguntas. De esta manera se resuelven curiosidades</li> </ul>		
<b>A P L I C A C I Ó</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos elaborarán una pequeña historia en donde se evidencie y logre diferenciar la presencia del autor y del narrador.</li> </ul>	<b>30min</b>	Ficha de trabajo

N			
E V A L U A C I Ó N	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación será permanente y continua.</li> </ul>		
E X T E N S I Ó N	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos resuelven su ficha de trabajo que consiste en:  Elaborar un cuadro comparativo con los diferentes tipos de focalización y su respectivo ejemplo.  (ver nexa N° 14)</li> </ul>		Ficha de trabajo

### **4.3.2. Sesión de aprendizaje N° 2: “Conocemos el cuento policiaco”**

#### **Introducción valorativa de la sesión**

La sesión titulada “Conocemos el cuento policiaco” desarrolla los temas de la definición del cuento policiaco, sus elementos y estructura.

Esta sesión es desarrollada en cuatro horas pedagógicas porque se trabajan estrategias de producción que demandarán tiempo para su ejecución debido a que los alumnos no saben redactar con coherencia y cohesión pequeños textos narrativos.

El entorno sociocultural en el que se encuentra estos alumnos con los que estamos trabajando, les es cotidiano observar a diario, en los medios de comunicación (radio, televisión, Internet y diarios) la problemática social, referida a la inseguridad ciudadana, crímenes sin resolver, robos, etc. lo cual los sensibiliza a querer dar una solución, siendo éste el punto de partida para motivarlo a leer cuentos de tipo policiaco que le permitan analizar y comparar la realidad ficticia en relación a su realidad cotidiana.

Al igual que la sesión anterior, esta también ha sido trabajada en dos partes: una primera parte que abarca a la motivación y parte de la adquisición que corresponde con el desarrollo de la definición del cuento policiaco y los elementos del cuento. Los significados son inferidos por los alumnos a través de imágenes y, los elementos son reconocidos por medio de una ficha práctica.

Continuando con la segunda parte en la que se trabaja la adquisición, se analiza la secuencia temática del cuento policiaco y se terminan los momentos restantes de la sesión (aplicación y extensión). Respecto a la evaluación, esta sigue siendo continua y permanente como hasta ahora se ha propuesto.

Cabe aclarar que nos hemos centrado en el tema del cuento policiaco y no en los demás cuentos de la producción literaria de Poe, porque queremos resaltar la figura de este autor como el “Padre del cuento policiaco”. Su biografía, vida y obra la desarrollaremos con mayor detalle en sesiones posteriores.

Al término de la sesión se pudo comprobar que los alumnos mostraron bastante interés por el tema, propiciándose así un espacio para la reflexión.

#### **A) DATOS INFORMATIVOS:**

I. E : “Nuestra Señora del Rosario”.  
Área : Comunicación.  
Grado : Cuarto de secundaria.  
Fecha : Del 4 al 9  
Duración : 4 horas.  
Responsable: Bach. Iris Greysy Reyes Palacios.

#### **B) JUSTIFICACIÓN:**

Con el propósito de resaltar la figura de Edgar Allan Poe como padre del cuento policiaco, se ha creído conveniente analizar el cuento policiaco a través de una serie de estrategias que ayuden al alumno a tener una visión general de este brillante autor.

#### **C) OBJETIVOS:**

En la presente sesión se pretende:

- Inferir definiciones a partir de la observación de imágenes.
- Elaborar un cuento policiaco de acuerdo a unas pautas pertinentes.

#### **D) CONTENIDOS:**

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDOS	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus ideas en forma organizada, original y elocuente en situaciones comunicativas interpersonales y grupales, demostrando seguridad y consistencia en sus argumentos.</li> <li>• Comprende el mensaje de los demás, refutando o apoyando críticamente las ideas, y valorando la diversidad lingüística y cultural.</li> <li>• Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la comprensión del texto.</li> <li>• Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, f</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce las características de un cuento policiaco.</li> <li>• Plantea un modelo de cuento policiaco.</li> </ul>	<p>V. El cuento policiaco</p> <p>5.1. Definición</p> <p>5.2. Elementos del cuento policiaco.</p> <p>5.3. Estructura del cuento policiaco</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define el cuento policiaco a partir de preguntas</li> <li>• Identifica y conoce los tipos de personajes.</li> <li>• Infiere las características del personaje del cuento policiaco.</li> <li>• Elabora un cuento policiaco tomando en cuenta una estructura determinada.</li> </ul>

<p>luida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad.</p>			
---	--	--	--

### E) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	TIEMPO	RECURSOS
M O T I V	<ul style="list-style-type: none"> <li>La profesora pega en la pizarra la portada del cuento titulado “El misterio de María Roget”. Al cabo de unos instantes y luego de observar, los alumnos responden oralmente a las siguientes preguntas(<b>ver anexo N° 15</b>):               <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Qué observan en las imágenes?</li> <li>¿Qué representa el detective, la mujer (la expresión de su rostro) en el fondo del lago, las manchas rojas, el agua, y los arbustos otoñales?</li> <li>¿Qué significará la palabra “misterio y qué relación guardará con el título”?</li> </ol> </li> <li>En la medida que los alumnos van respondiendo, las respuestas se anotan en la</li> </ul>	10 min	<p>Portadas de un cuento</p> <p>Pizarra</p>

<p>A C I Ó N</p>	<p>pizarra para posteriormente volver a preguntar: ¿Cuándo podemos decir que se ha cometido un crimen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para producir un conflicto cognitivo, la profesora plantea la siguiente pregunta: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Qué saben ahora acerca del género policial y cuáles son los temas que aborda?</li> <li>b) ¿Es necesario que haya un asesinato para que el cuento sea policiaco?</li> </ul> </li> <li>• Se introduce el tema de clase.</li> </ul>		<p>Plumones</p>
<p>A D Q U I S I C I Ó N</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con las respuestas de la motivación, los alumnos definen con sus propias palabras el concepto de cuento policiaco.</li> <li>• Para trabajar los tipos de personajes que aparecen en este tipo de género, la profesora entrega a los alumnos una pequeña práctica dirigida. De esta manera, los alumnos lograrán identificar y conocer las características de los personajes de un cuento policiaco que después serán explicadas por la profesora (<b>ver anexo N° 16</b>).</li> <li>• Los alumnos, reciben una ficha titulada: “Estructura del cuento policiaco” y van tomando apuntes conforme la profesora avanza con la explicación de la clase.</li> <li>• Luego de leer dicha ficha, los alumnos identifican la estructura de un cuento policiaco. (<b>ver anexo N° 17</b>).</li> </ul>	<p>45 min</p>	<p>Práctica dirigida</p> <p>Ficha autoinstructiva</p>

<p style="text-align: center;">A P L I C A C I Ó N</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partiendo de la ficha anterior, en la que aparece un apartado referido a la estructura del cuento policiaco los alumnos responden las siguientes preguntas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Recuerdan algún cuento, novela o película de este género?, ¿cuáles? Menciónalos.</li> </ul> </li> <li>• Después, los alumnos producen un texto siguiendo las pautas planteadas a su ficha.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">25 min</p>	<p style="text-align: center;">Ficha de trabajo</p>
<p style="text-align: center;">E V A L U A C I Ó N</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación será permanente y continua.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">10 min</p>	<p style="text-align: center;">Hoja de evaluación</p>

E X T E N S I Ó N	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos investigan quiénes son los máximos representantes del cuento policiaco (ver anexo N°18).</li> </ul>		Ficha de trabajo
---	--	--	------------------------

### 4.3.3. Sesión de aprendizaje N° 3: “Aprendemos a utilizar estrategias de comprensión lectora”

#### Introducción valorativa de la sesión

La sesión titulada “Aprendemos a utilizar estrategias de comprensión lectora” plantea una serie de estrategias que ayudan a los alumnos no solo a comprender los textos que se leen sino a aprender de ellos haciendo uso de estrategias de comprensión lectora, como la anticipación, entre ellas la predicción y anticipación propiamente dicha; la lectura silenciosa, actividad que aprovechamos para dar a conocer la vida y obra de Edgar Allan Poe; la lectura comprensiva, que lleva al alumno a ampliar su vocabulario y elevar su nivel de comprensión de acuerdo a lo leído a través de diferentes preguntas; y las técnicas básicas para la comprensión lectora, como el subrayado, las notas marginales, el resumen, el esquema y los mapas conceptuales. Todo ello dirigido hacia el desarrollo de los niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico valorativo.

Por ser esta la sesión más larga debido a la cantidad de temas propuestos para el desarrollo de la comprensión lectora propiamente dicha, se ha creído oportuno trabajar la sesión en doce horas pedagógicas.

En esta sesión se han podido aprovechar algunos temas ya dictados en las clases de Comunicación como los temas del resumen y los mapas conceptuales. Esto permitió empalmar con los demás temas y desarrollarlos con mayor detalle y facilitó, por lo tanto, la rápida comprensión y por ende la participación de los alumnos.

#### **A) DATOS INFORMATIVOS:**

I. E               : “Nuestra Señora del Rosario”.  
Área             : Comunicación.  
Grado           : Cuarto de secundaria.  
Fecha           : Del 12 al 30 de noviembre.  
Duración       : 12 horas.  
Responsable: Bach. Iris Greysy Reyes Palacios.

#### **B) JUSTIFICACIÓN:**

El propósito principal de esta sesión consiste en desarrollar estrategias de enseñanza – aprendizaje que optimicen los niveles de la comprensión lectora como el literal, inferencial y metacognitivo. Asimismo, se ha informado al alumno con mayor detalle todo acerca de la obra y vida de Edgar Allan Poe.

#### **C) OBJETIVOS:**

- En la presente sesión se pretende:
- Predecir información a través de una lluvia de ideas.
- Inferir la vida y obra del autor.
- Organizar la información a través de organizadores gráficos.
- Elaborar resúmenes, establecer diferencias.
- Analizar la información dentro del contenido.

## D) CONTENIDOS:

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDOS	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus ideas en forma organizada, original y elocuente en situaciones comunicativas interpersonales y grupales, demostrando seguridad y consistencia en sus argumentos.</li> <li>• Comprende el mensaje de los demás, refutando o apoyando críticamente las ideas, y valorando la diversidad lingüística y cultural.</li> <li>• Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la comprensión del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infiere información relevante.</li> <li>• Organiza la información en organizadores gráficos.</li> <li>• Aplica técnicas de comprensión lectora.</li> </ul>	<p>VI. Estrategias de comprensión lectora.</p> <p>6.1. Anticipación. 6.1.1. Predicción. 6.1.2. Anticipación propiamente dicha.</p> <p>6.2. Lectura silenciosa. ❖ Vida y obra de Edgar Allan Poe.</p> <p>6.3. Lectura comprensiva. 6.4. El subrayado. 6.5. Las notas marginales. 6.6. El resumen. 6.7. El esquema. 6.8. Los mapas conceptuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infiere información a través de imágenes.</li> <li>• Completa la información de Edgar Allan Poe en un organizador gráfico.</li> <li>• Responde preguntas de tipo inferencial.</li> <li>• Subraya la información relevante.</li> <li>• Identifica información relevante haciendo uso de notas marginales.</li> <li>• Resume la información a partir de un texto original.</li> <li>• Explica las diferencias de</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, fluida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad.</li> </ul>			<p>un esquema y un resumen en un cuadro comparativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completan información de un texto en un mapa conceptual.</li> </ul>
---	--	--	---

### E) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	TIEMPO	RECURSOS
<p><b>M</b> <b>O</b> <b>T</b> <b>I</b> <b>V</b> <b>A</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para trabajar la anticipación: Los alumnos observarán cuatro imágenes de los cuentos más representativos de Edgar Allan Poe, leen los títulos, analizan los colores y establecen relaciones y a través de una lluvia de ideas responderán a la pregunta: a) ¿De qué tratará cada una de las historias? (Ver Anexo N° 19).</li> <li>• Para trabajar la anticipación propiamente dicha: (Ver Anexo N° 20)</li> <li>• Después de haber trabajado la imágenes</li> </ul>	<p>10 min</p>	<p>4 Imágenes de portadas</p> <p>Cuadro de cuatro entradas</p>

<p>C I Ó N</p>	<p>anteriores, los alumnos responden a las siguientes preguntas:</p> <p>b) ¿Qué relación puede tener el título con las imágenes de la carátula?</p> <p>c) ¿Cómo será el asesino? Descríbelo con tus propias palabras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguida de la actividad, los alumnos realizan un pequeño juego que consistirá en adivinar el nombre del famoso inventor del miedo. Para ello se les dará una pequeña pauta que consiste en establecer relaciones entre los símbolos que se proponen y las letras del alfabeto.</li> </ul>		<p>1 juego de símbolos</p>
<p>A D Q U I S I C I</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos recibirán una carta adaptada de la vida y obra de Edgar Allan Poe que supuestamente escribió en vida.</li> <li>• Los alumnos harán una lectura silenciosa para después completar un organizador gráfico (<b>ver anexo N° 21</b>).</li> <li>• Luego de completar el organizador gráfico, los alumnos responden dos preguntas de lectura comprensiva: (<b>Anexo N° 22</b>). <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Qué relación guarda la vida de Edgar Allan Poe con su producción literaria? Explique.</li> <li>b) ¿Qué afirmación no es cierta acerca de Edgar Allan Poe?</li> </ul> </li> <li>• Para trabajar las técnicas de comprensión lectora: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>El subrayado:</b> Los alumnos leen detenidamente un texto adaptado de “El gato negro” (<b>ver anexo N° 23</b>) y luego responden las preguntas planteadas:</li> </ul> </li> </ul>	<p>11h</p>	<p>1 carta adaptada</p> <p>Ficha autoinstru- tiva</p> <p>1 organiza- dor gráfico</p> <p>Esquemas</p> <p>Mapa conceptual</p>

<p style="text-align: center;"><b>Ó N</b></p>	<p>a) ¿Por qué crees que se han subrayado en el texto anterior algunas expresiones?</p> <p>b) ¿Subrayarías algo más? ¿Quitarías algún subrayado? Si es así subraya en el mismo texto.</p> <p>c) ¿Sabes qué es y en qué consiste la técnica del subrayado? Explica.</p> <p>d) ¿Utilizas el subrayado en tus lecturas? ¿Para qué?</p> <p>➤ <b>La notas marginales:</b> Leen la adaptación del cuento “Corazón delator” (<b>Ver Anexo N° 24</b>).</p> <p>La profesora les pregunta:</p> <p>a) ¿Qué indican las anotaciones ubicadas al margen izquierdo del texto?</p> <p>b) ¿Qué utilidad tienen estas anotaciones?</p> <p>c) ¿Habrías escogido las mismas palabras para estas anotaciones?</p> <p>d) ¿Qué otras opciones podrías usar?</p> <p>➤ <b>El resumen:</b> Los alumnos leen un texto que es la adaptación del cuento “El gato negro” (<b>Anexo N° 25</b>) para luego compararlo con el texto anterior e indicar las diferencias que presentan.</p> <p>• Los alumnos responden a las preguntas:</p> <p>a) ¿Qué dice el texto?</p> <p>b) ¿De qué partes consta?</p> <p>c) ¿De qué trata cada una de sus partes?</p> <p>• Luego de responder las preguntas, el alumno realiza las siguientes actividades:</p> <p>✓ Subraya en el mismo texto las ideas</p>		<p style="text-align: center;">cuadro comparativo</p>
---	--	--	---

	<p>más importantes.</p> <p>✓ Escribe el resumen del texto procurando usar las palabras precisas.</p> <p>➤ <b>El esquema:</b> Los alumnos observan un esquema elaborado con la información del cuento de “El gato negro” (<b>Anexo N° 26</b>).</p> <p>Los alumnos responden a las siguientes pregunta:</p> <p>a) ¿Qué semejanzas y diferencias tiene e esquema con el resumen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos completan un cuadro comparativo (<b>Anexo N° 27</b>).</li> <li>• Al término de la actividad, los alumnos vuelven a responder: <ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>b) ¿Qué tipo de texto es?</li> <li>c) ¿Empleas esquemas, en qué ocasiones y para qué?</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Mapas conceptuales:</b> Los alumnos leen el argumento del cuento “La carta robada” (<b>ver Anexo N° 28</b>) y completan el mapa conceptual que se les mostrará posteriormente (<b>ver anexo N° 29</b>).</li> <li>• Al término de la actividad, los alumnos resuelven preguntas de comprensión lectora (<b>ver anexo N° 30</b>).</li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>A</b> <b>P</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos elaboran un resumen o cualquiera de las técnicas de la comprensión a partir del argumento anterior (<b>ver nexa N° 31</b>).</li> <li>• Cada una de las técnicas trabajadas en clase,</li> </ul>		

<p style="text-align: center;">L I C A C I Ó N</p>	<p>serán definidas partiendo de las inferencias que hacen los alumnos luego de responder las preguntas planteadas por la profesora. Asimismo, cabe resaltar, que una vez inferido los contenidos, la elaboración de cada estrategia se hará en coordinación con el profesor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para guiar la buena elaboración de alguna de las técnicas de comprensión lectora, se les entregará una ficha de evaluación como guía. <b>(ver anexo N° 32)</b></li> </ul>	<p style="text-align: center;">30 min</p>	<p style="text-align: center;">Ficha de trabajo</p>
<p style="text-align: center;">E V A L U A C I Ó N</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos resuelven una ficha de coevaluación. <b>(ver anexo N° 33)</b></li> </ul>	<p style="text-align: center;">5 min</p>	<p style="text-align: center;">Matriz de evaluación</p>

<p style="text-align: center;">E X T E N S I Ó N</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos resuelven una ficha de trabajo que contienen ejercicios de actitud verbal relacionadas con los cuentos trabajados en clase (ver anexo N° 34)</li> </ul>		<p style="text-align: center;">Ficha de trabajo</p>
--	--	--	---

#### 4.3.4. Sesión de aprendizaje N°4: “Conocemos al autor a través de su obra”

##### Introducción valorativa de la sesión

Esta última sesión denominada “Conociendo al autor a través de sus obras” es una sesión especial en la que los alumnos van a aplicar todas las estrategias aprendidas de manera detallada en las sesiones anteriores.

Esta sesión, a diferencia de la anterior, es más corta y al igual que las primeras durará 4 horas pedagógicas y estará dividida en dos partes. Una primera parte en la que se hará un análisis de comprensión lectora y una segunda parte, que abarca el comentario literario del cuento “Crímenes en la calle Morgue” por ser este uno de los más representativos dentro de la producción literaria de Poe.

Los alumnos con quienes hemos venido trabajando se mostraron motivados y seguros de sí mismos para enfrentar tanto el análisis de la comprensión lectora como el literario.

El análisis de la comprensión lectora y el comentario literario se hará por medio de fichas que fueron elaboradas para que los alumnos las vayan resolviendo con la ayuda de la profesora. Además, los alumnos recibieron una guía práctica con pautas para dirigir el trabajo y las actividades extras de producción.

#### **A) DATOS INFORMATIVOS:**

I. E : “Nuestra Señora del Rosario”  
Área : Comunicación  
Grado : Cuarto de secundaria  
Fecha : Del 3 al 14 de diciembre  
Duración : 8 horas  
Responsable: Br. Iris Greysy Reyes Palacios

#### **B) JUSTIFICACIÓN:**

El propósito principal de esta sesión es que los alumnos conozcan al autor a través de su obra, de modo que así amplíen su bagaje cultural respecto a la producción literaria de Poe. Asimismo se busca reforzar las habilidades de comprensión lectora aprendidas en clase. Desarrollan fichas de lectura cuyas preguntas serán de tipo lineal, inferencial y metacognitivo.

#### **C) OBJETIVOS:**

En la presente sesión se pretende:

- Aplicar las técnicas de comprensión lectora aprendidas en las sesiones de clase.
- Resolver preguntas de comprensión lectora de tipo inferencial, literal y metacognitivo.
- Analizar literariamente el cuento “Crímenes en la calle Morgue”.

## D) CONTENIDOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	CONTENIDOS	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus ideas en forma organizada, original y elocuente en situaciones comunicativas interpersonales y grupales, demostrando seguridad y consistencia en sus argumentos.</li> <li>• Comprende el mensaje de los demás, refutando o apoyando críticamente las ideas, y valorando la diversidad lingüística y cultural.</li> <li>• Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos y no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza un texto literario.</li> <li>• Aplica las técnicas de comprensión lectora.</li> <li>• Elabora un cuento policiaco.</li> </ul>	<p>VII. Análisis literario de “<i>Crímenes en la calle Morgue</i>”.</p> <p>7.1. Lectura y comprensión del texto.</p> <p>7.2. Localización</p> <p>7.2.1. Localización de la época en que ha sido creada.</p> <p>7.2.2. Localización del Autor.</p> <p>7.3 Análisis del contenido</p> <p>7.3.1 Argumento.</p> <p>7.3.2 Tema</p> <p>7.3.3 Estructura:</p> <p>Estructura interna.</p> <p>Estructura externa</p> <p>7.3.4 Análisis del contenido: elementos estructurales de la obra.</p> <p>a) Narrador</p> <p>b) Personajes</p> <p>c) Acción</p> <p>d) Tiempo</p> <p>e) Espacio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza la obra “<i>Crímenes en la Calle Morgue</i>” a partir de preguntas inferenciales</li> <li>• Responde preguntas de tipo inferencial, valorativo – crítico</li> <li>• Produce un cuento policiaco de acuerdo a unas pautas específicas.</li> </ul>

<p>lingüísticos que favorecen la comprensión del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, fluida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad.</li> </ul>		<p>7.4 Análisis de la forma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Recursos fonéticos</li> <li>b) Recursos morfológicos</li> <li>c) Recursos sintácticos.</li> <li>d) Recursos semánticos.</li> </ul> <p>7.5. Análisis de la obra narrativa y la realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplica los conocimientos adquiridos de análisis literario haciendo uso de técnicas para la comprensión lectora.</li> </ul>
---	--	--	---

## E) SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	TIEMPO	RECURSOS
M O T I V A C I Ó N	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos leen la adaptación de la lectura “Extraños asesinatos” (<b>Ver Anexo N° 35</b>)</li> <li>• Responden a las siguientes preguntas:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) ¿De qué trata la noticia?</li> <li>b) ¿Quién (es) sospechas que hayan cometido el crimen?</li> <li>c) Para producir el conflicto cognitivo se les pregunta ¿un asesino será necesariamente un ser humano? ¿por qué?</li> </ol> </li> <li>• Los alumnos leen por su cuenta el cuento “Crímenes en la Calle Morgue”</li> </ul>	10 min	Noticia adaptada  Pizarra  Plumones
A D Q U I S I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Después de haber leído el cuento “Crímenes en la Calle Morgue”, los alumnos resolverán una ficha de comprensión lectora que contendrá preguntas de tipo lineal, inferencial y metacognitivo (<b>Ver Anexo N° 36</b>).</li> <li>• Luego de resolver las actividades anteriores, los alumnos realizarán una las actividades a través de una ficha literaria que contiene todas las actividades por</li> </ul>		Ficha de comprensión lectora  Guía práctica de comentario literario

C I Ó N	<p>resolver.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Al terminar las actividades de comprensión lectora, los alumnos continúan con las actividades del análisis literario. Para ello, reciben su ficha literaria acompañada de una guía práctica en la que se dan una pautas teóricas para dirigir el trabajo además de una pequeña ficha con consejos prácticos para hacer un buen comentario literario (<b>Ver Anexo N° 39, 40 y 41</b>).</li> </ul>	7h	<p>Guía teórica de comentario literario</p> <p>Ficha con consejos para un buen comentario literario</p>
A P L I C A C I Ó N	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos trabajarán actividades de producción como resumir el final del cuento “Crímenes en la Calle Morgue”. (<b>Ver Anexo N° 37</b>).</li> <li>• Elaboran un texto descriptivo en el que se describa la ciudad de Paris donde transcurrieron los acontecimientos.</li> <li>• Se les propone a los estudiantes una serie de actividades en las que el alumno seleccionará la que ellos desean. Entre las actividades tenemos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar un texto descriptivo de la ciudad de Paris.</li> </ul> </li> <li>• Con la información obtenida se elabora un retrato del detective Dupin.</li> </ul>	25 min	Ficha de trabajo
E V A L U	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos resuelven una ficha metacognitiva. (<b>Ver Anexo N° 38 y 42</b>).</li> </ul>	10 min	<p>Ficha metacognitiva</p> <p>Ficha de coevaluación</p>

A C T I V I D A D E S			
E X T E N S I V I D A D E S	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos una ficha de trabajo con una serie de actividades para resolver:</li> </ul> <p>Los alumnos elaboran un cuento policiaco siguiendo unas pautas (<b>Ver Anexo N° 43</b>).</p>		Ficha de trabajo



## CONCLUSIONES

1. La secuencia de sesiones con estrategias de enseñanza-aprendizaje mejoran la comprensión de los textos. En este sentido, es importante que el docente conozca las fortalezas y dificultades de sus alumnos para plantear su trabajo de manera estratégica a fin de lograr objetivos concretos que lo lleven a mejorar la calidad educativa evidenciada en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Para aplicar estrategias de aprendizaje los estudiantes deben ser conscientes de sus debilidades y fortalezas con respecto a la tarea asignada. . De esta manera, el docente debe buscar acercarlos a un conocimiento personal con implicancias en sus resultados educativos.
3. La comprensión lectora comprende los niveles: literal, inferencial y crítico-valorativo y cada uno de ellos exige diferentes estrategias que el docente debe diseñar y aplicar, para obtener mejores resultados en cuanto a comprensión lectora. . Es aquí, donde, efectivamente, el planteamiento de nuestro trabajo con los alumnos nos ha permitido conducirlos a logros efectivos en la comprensión lectora.

4. La aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas no solo favorecen el nivel de comprensión lectora, sino que motivan a leer todo tipo de texto y lo que es mejor ayudan a generar hábito de lectura, pues el comprender un texto entusiasma a seguir leyendo constantemente.
5. Las estrategias metacognitivas ayudan al estudiante a autoconocer sus maneras de aprender y esto implica autorregular su aprendizaje aplicando las estrategias y técnicas adecuadas a cada situación comunicativa
6. Existe mucha teoría en relación con la comprensión lectora. El docente debe dominar los conocimientos fundamentales para su práctica educativa. En este sentido, los aportes de Juana Pinzás nos han servido de marco conceptual para elaborar material educativo adecuado con los objetivos planteados en este trabajo.

## RECOMENDACIONES

Es de vital importancia tomar en consideración al desarrollar una sesión de aprendizaje que como toda actividad se necesita de tres factores básicos como son: el estado afectivo, motivacional y actitudinal los cuales deberán generar y proponer en el aula para que de esta manera el alumno vaya adquiriendo seguridad en sí mismo y pueda aplicar mejor sus estrategias de aprendizaje.

La motivación y la reflexión deberán estar siempre presente durante todo el proceso de enseñanza y trabajarse de manera recíproca en tanto profesor como alumnos susciten un espacio de intercambio de ideas respecto a la profundidad del contenido a estudiar y la manera cómo se aprende.

Es importante que el docente mantenga vivo su espíritu investigador para mejorar su práctica educativa en relación con los logros educativos que se planteen lograr en los educandos. Esto lo debe motivar siempre a indagar en la búsqueda de soluciones y a conocer cada vez más sobre las materias implicadas en su enseñanza. Un profesor que no desarrolle esta competencia se convertirá en un profesor echado a perder con el paso de los años en su ejercicio docente.



## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Alfredo (2005). *Escribir en español*. Oviedo. Nobel.
- BAL, Mieke (1995). *Teoría de la narrativa: una introducción a la narratología*. Madrid. Cátedra.
- BAZÁN, Fabiola (2003). *Teoría y Crítica literaria. Fascículo autoinstructivo para el Sistema de Educación a Distancia*. Piura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.
- BAZÁN, Fabiola (2005). *Propuesta didáctica para trabajar la producción de cuentos en la educación secundaria. Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Piura. Universidad de Piura.
- BOBES, María del Carmen (1998). *Teoría de la literatura y literatura comparada*. Madrid. Síntesis.
- CARRASCO, José Bernardo (2009): *Una didáctica para hoy*. Madrid. RIALP S.A.
- CASSANY, D. y otros (1998). *“Enseñar lengua”*. Barcelona. Graó.
- COLOMER, Teresa (2005). *Andar entre libros*. México, D.F. Fondo de cultura económica.
- EDITORIAL SAN MARCOS. *Compendio de Razonamiento Verbal Teoría-Práctica* (2010). Lima-Perú. San Marcos.
- GARCÍA, José Ángel (1998). *Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- DÍAZ, Frida y FERNÁNDEZ Gerardo (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México. Graw Hill.
- GARRIDO, Antonio (1996). *El texto narrativo*. Madrid. Síntesis.
- GENETTE, Gerard (1989): *Figuras III*. Barcelona. Lumen.

- HUÁRAG, Eduardo (2006). *Estética de la creación y técnicas narrativas*. Lima. Editorial Universitaria.
- JUANATEY, Luisa. (1996). *Aproximación a los textos narrativos en el aula I*. Madrid. Arco/ libros.
- MARTÍNEZ, Félix. (1972). *La estructura de la obra literaria: una investigación de filosofía del lenguaje y estética*. Barcelona. Seix Barral.
- MONEREO, C. CASTELLO. M Y Otros (1998). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Barcelona. Editorial Graó.
- PÉREZ, Crisanto (2001): *Metodología del Estudio. Fascículo autoinstructivo para el Sistema de Educación a Distancia*. Piura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.
- PÉREZ, Ma. Jesús (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. En revista de Educación Número Extraordinario-
- PINZÁS, Juana (2003). *Leer para enseñar mejor*. Lima- Perú. Ediciones. TAREA Asociaciones de publicaciones educativas.
- PINZÁS (2008). *Un nuevo maestro para el milenio. Leer mejor para enseñar mejor*. Lima – Perú. Tarea.
- PINZÁS (2008). *Un nuevo maestro para el milenio. Se aprende a leer leyendo. Ejercicios de comprensión de lectura para los docentes y sus estudiantes*. Lima – Perú. Tarea.
- SERRANO, Joaquín (2002). *Cómo redactar tus exámenes y otros escritos de clase*. Madrid. Grupo Anaya.
- SOLÉ, Isabel (2008). *Estrategias de lectura*. España. Graó
- UNIVERSIDAD DE PIURA(2001). “*PLANCAD secundaria comprensión lectora*”. Piura. Universidad de Piura

## **ANEXOS**

1. Sesiones de aprendizaje
2. Otros anexos

